



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2017

Joana Filipa Jales
Pedro

O desenvolvimento da compreensão inferencial em
alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



Joana Filipa Jales
Pedro

O desenvolvimento da compreensão inferencial em
alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes
Tomás
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Terminada uma etapa tão marcante e única da minha vida, quero manifestar a minha imensa felicidade e gratidão a todos os que me ajudaram nesta caminhada.

Quero ainda agradecer de forma especial, reconhecendo o seu contributo:

À minha Orientadora, Professora Carlota, pela compreensão incansável que sempre mostrou, pelas palavras amigas em momentos mais difíceis e pelas aprendizagens que me proporcionou.

À Orientadora Cooperante, Professora Lurdes, pela liberdade concedida para colocar em prática as minhas ideias e pela troca de experiências tão ricas que me proporcionou.

Aos alunos, com quem tive o prazer de trabalhar, por me mostrarem, mesmo sem perceberem, que aquele era o meu caminho.

À Joana, minha amiga e companheira deste percurso académico há 6 anos, por ter vivido toda esta experiência comigo. Obrigada por termos sido muitas vezes o apoio uma da outra.

A todos os professores da Licenciatura e do Mestrado, pelos seus ensinamentos e pela partilha de experiências.

Aos meus pais, que me proporcionaram, com sacrifício, a realização deste sonho, que sempre me orientaram no caminho certo, que me apoiaram incondicionalmente, mostrando o orgulho que sempre tiveram em mim e realçando a força que sabiam que eu tinha.

Aos meus irmãos, por todo o tipo de ajuda demonstrada ao longo do meu percurso académico. A ti, David, em especial, por um dia teres dito que a profissão que escolhi era a mais nobre.

Ao Agostinho, o meu namorado, a minha cara metade, o meu melhor amigo e companheiro de todas os momentos, por me apoiar nos momentos mais difíceis, por sempre realçar a forma como consegui alcançar os seus objetivos. Obrigada ainda por toda a compreensão, pelo pouco tempo contigo, por nunca teres desistido de mim e pela estabilidade emocional que sempre me proporcionaste.

À família do Agostinho, minha segunda família, por todo o apoio e por gostarem tanto de mim.

Obrigada!

palavras-chave

Compreensão leitora, Compreensão inferencial, Desenvolvimento Profissional Docente, Reflexão, Professor Investigador.

resumo

O presente Relatório Final de Estágio, desenvolvido na componente de Prática Pedagógica Supervisionada B2, assenta na realização de um conjunto de 6 sessões com vista ao desenvolvimento da compreensão leitora com enfoque na compreensão inferencial em alunos de uma turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em analisarmos de que forma a nossa ação permitiu que nos desenvolvêssemos enquanto futuras professoras.

A literatura afirma a importância de ativarmos os nossos conhecimentos prévios para compreender não só um texto ou uma imagem, mas também o mundo à nossa volta. É, por isso, fundamental, ajudar os alunos no processo de tomada de consciência de que os seus conhecimentos são indispensáveis para a compreensão de um texto ou de um tema.

Este estudo foi desenvolvido tendo por base as características da Investigação-Ação, tendo-se optado pelos seguintes instrumentos de recolha de dados: observação, notas de campo, vídeo-gravação, registo-transcrição, fotografias, documentos das crianças, planificações das sessões e recursos pedagógico-didáticos construídos.

Os resultados da nossa intervenção junto dos alunos levam-nos a acreditar que iniciámos um percurso em que as crianças parecem ter começado a compreender que os seus conhecimentos são importantes para compreenderem um texto ou um tema, ou seja, atribuir-lhes sentido. Permitem-nos ainda referir que nos parece que a turma conseguiu continuar o seu desenvolvimento da compreensão inferencial, através de um ensino deliberado e estratégico.

keywords

Reading comprehension, Inferential comprehension, Teacher Professional Development, Reflection, Teacher Researcher.

abstract

This Final Report of Internship, developed in the component of Supervised Pedagogical Practice B2, is based on the realization of a set of 6 sessions aimed at the development of reading comprehension with a focus on inferential comprehension in students of a 3rd grade class and in analyzing how our action allowed us to develop as future teachers.

Literature affirms the importance of activating our prior knowledge to understand not only a text or an image, but also the world around us. It is therefore fundamental to help students in the process of becoming aware that their knowledge is indispensable for understanding a text or a theme.

This study was developed based on the characteristics of Action Research, and having opted for the following data collection instruments: observation, field notes, video-recording, recording-transcription, photos, children's documents, session planning and pedagogical resource-didactic built.

The results of our intervention with the students lead us to believe that we have started a course where students seem to have understood that their knowledge is important to understand a text or a thematic, that is, to give meaning to them. They also allow us to mention that it seems to us that the group has been able to continue its development of inferential comprehension through a deliberate and strategic teaching.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS.....	iv
ÍNDICE DE ANEXOS	v
INTRODUÇÃO.....	8
PARTE I	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO 1	9
COMPREENSÃO LEITORA E COMPREENSÃO INFERENCIAL	9
Introdução.....	10
1.1. Os conhecimentos prévios e a produção de sentidos	10
1.2. Compreensão leitora e processos que a integram.....	11
1.3. Fatores que influenciam a compreensão da leitura	19
1.4. O ensino da compreensão leitora	22
Síntese.....	24
CAPÍTULO 2	25
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	25
Introdução.....	26
2.1. Tornar-se professor – desenvolvimento profissional docente.....	26
2.2. Desenvolvimento profissional docente	28

2.2. Professor reflexivo	32
Síntese.....	36
PARTE II	37
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA	37
CAPÍTULO 3	39
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO	39
3.1. Caracterização da Realidade Pedagógica	40
3.2. Opções metodológicas.....	41
3.3. Intervenção Pedagógico-Didática.....	47
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha dos dados.....	58
CAPÍTULO 4	63
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	63
Introdução.....	64
4.1. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo.....	64
4.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos	68
REFLEXÃO FINAL	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
ANEXOS	69

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplos de inferências lógicas e pragmáticas (Giasson, 1993, p.93).....	15
Quadro 2 - Tipos de inferências (Giasson, 1993; Giasson, 2005, p.267, citado por Viana, 2009, p.34).....	18
Quadro 3 - Estádios de desenvolvimento profissional docente (Elliott, 1993, citado por Day, 2001, p.90).....	31
Quadro 4 - Plano de intervenção didática. .	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Fatores que influenciam a compreensão leitora (Viana e colaboradores, 2010, pp.3-10).	20
Figura 2 - Fases da reflexão (Schön, 1983, citado por Alarcão, 2001).	34
Figura 3 - "Espiral de ciclos da Investigação-Ação" (adaptado de Coutinho, 2014, p.369).....	45
Figura 4 - Escrita de um texto sobre a ilustração do texto "Sementinha".....	50
Figura 5 - Antecipação do conteúdo do texto "O que pensamos que vai acontecer na história?".	52
Figura 6 - Área vocabular da palavra "Rochas".	54
Figura 7 - Categorias criadas com as palavras da área vocabular de "Rochas".	55
Figura 8 - Atividade "O que sei/penso sobre os astros".	56

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de trabalho de realização de um texto narrativo tendo por base a imagem do texto “Sementinha”	95
Anexo 2 - Texto “Sementinha” (Rubem Alves).....	97
Anexo 3 - Ficha de trabalho sobre o texto “Sementinha”	99
Anexo 4 - Ficha de trabalho “O que pensamos que vai acontecer no texto? Regista 3 ideias.”	101
Anexo 5 - Texto “Na quinta das cerejeiras” (Ilse Losa).....	103
Anexo 6 - Ficha de trabalho sobre o texto “Na quinta das cerejeiras”	105
Anexo 7 - Atividades em Apresentação PowerPoint sobre o texto “A pomba e a formiga”	109
Anexo 8 - Texto “A pomba e a formiga” (La Fontaine).....	111
Anexo 9 - Atividade “O que sei/penso sobre os «Astros»”	113
Anexo 10 - Atividade 2 – Texto “O Sistema Solar” e atividade “Quais as minhas ideias que se confirmaram?”, “Quais as minhas ideias que estavam incorretas?” e “O que aprendi de novo?”	115
Anexo 11 - Questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”	119
Anexo 12 - Texto “Os 10 mandamentos da prudência” (Maria de Lurdes Modesto).....	121
Anexo 13 - Atividade de identificação de um mandamento compreendido e não compreendido e explicação dos motivos.....	123
Anexo 14 - Atividade de explicação dos mandamentos do texto “Os Dez Mandamentos Da Prudência”	125

Anexo 15 - Questão “Achaste importantes os conhecimentos que tinhas para compreenderes melhor o texto?”	129
Anexo 16 - Atividade de explicação do significado da palavra “prudência” e do título do texto.....	131
Anexo 17 - Exemplos da Ficha de trabalho de realização de um texto narrativo tendo por base a imagem do texto “Sementinha”	133
Anexo 18 - Exemplos da ficha de trabalho “O que pensamos que vai acontecer no texto? Regista 3 ideias.....	135
Anexo 19 - Exemplos da atividade “O que sei/penso sobre os astros”	137
Anexo 20 - Tratamento dos dados – Atividade “Quais as minhas ideias que se confirmaram?”, “Quais as minhas ideias que estavam incorretas?” e “O que aprendi de novo?”	141
Anexo 21 - Tratamento dos dados - Significados antecipados pelos alunos em relação às palavras desconhecidas do texto “Os Dez Mandamentos Da Prudência”	145
Anexo 22 - Tratamento dos dados – Atividade de antecipação do significado da palavra prudência do texto “Os Dez Mandamentos Da Prudência”	147
Anexo 23 - Tratamento dos dados – Planificação de questões inferenciais nas sessões.....	149
Anexo 24 - Tratamento dos dados – Colocação de questões inferenciais nas sessões.....	155
Anexo 25 - Tratamento dos dados – Questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”	161

Anexo 26 - Tratamento dos dados – Atividade de identificação de um mandamento compreendido e não compreendido e explicação dos motivos.....	165
Anexo 27 - Tratamento dos dados – Questão “Achaste importantes os conhecimentos que tinhas para compreenderes melhor o texto?”	169

INTRODUÇÃO

A Intervenção Pedagógico-Didática que apresentamos no presente Relatório Final de Estágio decorreu da articulação de quatro Unidades Curriculares inseridas no plano de estudo do Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico, ministrado na Universidade de Aveiro: Prática Pedagógica Supervisionada B1 (PPS B1), Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2), Seminário de Investigação Educacional B1 (SIE B1) e Seminário de Investigação Educacional B2 (SIE B2). Prende-se com a realização de uma Intervenção Pedagógico-Didática articulando a teoria e a prática, tal como mencionado nos planos de ação das Unidades Curriculares suprarreferidas.

As Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional (B1 e B2), procuram “desenvolver [nos estudantes] competências de reflexão, sistematização e comunicação, em torno de questões emanadas do contexto educativo onde decorre a prática pedagógica e competências de intervenção numa atitude de investigação-ação e de trabalho em parceria” (Plano de Ação de Seminário de Investigação Educacional B1, 2015, p.2). Assim, foi necessário, primeiramente, identificarmos um tema que fosse pertinente no contexto pedagógico de estágio e que desse forma a este trabalho. Para tal, durante o 1º semestre, e com o objetivo de aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre esse mesmo tema, contactámos previamente a Orientadora Cooperante da Prática Pedagógica Supervisionada B2. Deste contacto prévio, e apesar de na altura não conhecermos, ainda, o contexto educativo no qual iríamos intervir, percebemos que o desenvolvimento de um trabalho didático que visasse a promoção da compreensão leitora, dando ênfase à compreensão inferencial, seria adequado às características dos alunos com os quais íamos trabalhar.

Enquanto futuras professoras considerámos que o desafio estava lançado, na medida em que seria para nós uma oportunidade, não só para aprofundarmos o nosso conhecimento teórico e prático sobre este tema, mas também para compreendermos como é que poderíamos desenvolver a nossa Intervenção Pedagógico-Didática no sentido promover a compreensão inferencial nos alunos, fundamental para a atribuição de sentidos às “coisas do mundo” (Silva, 1996, citado por Ferreira & Dias, 2004, p.440) e aos textos.

Conforme Silva (1996, citado por Ferreira & Dias, 2004, p.440), “o ser humano tem o ímpeto de atribuir sentidos às coisas do mundo”, e como tal, quanto mais significados for capaz de atribuir ao mundo à sua volta, através das suas próprias

experiências, mais e melhor inserido se sentirá nele. Por conseguinte, para que possamos atribuir significado ao que nos rodeia e construirmos conhecimentos sobre o mundo, é necessário estabelecermos relações entre as nossas vivências.

Este conhecimento do mundo, que vamos construindo a partir das nossas experiências, encontra-se armazenado de forma organizada em esquemas mentais que, segundo Machado (2006) são “(re)formulados constantemente a partir da nossa experiência” (p.284). A reconstrução dos nossos conhecimentos acontece, assim, devido ao confronto entre o conhecimento prévio que já detemos sobre algo e o conhecimento novo ao qual temos acesso.

Saber ler o mundo no qual vivemos, isto é, compreender o mundo à nossa volta, é crucial na vida de qualquer indivíduo, assumindo-se como uma ferramenta fundamental no nosso dia a dia porque nos permite agir da melhor forma quando somos confrontados com situações novas (Ferreira & Dias, 2004), dado já determos conhecimentos suficientes que nos permitem fazê-lo. Se saber ler o mundo à nossa volta é fundamental para a nossa vida, saber ler um texto também o é, constituindo-se, de acordo com Sim-Sim (2007, p.7), como “uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar quer na vida profissional”, e diríamos também quer na vida do dia a dia, na medida em que através da leitura de textos também construímos conhecimentos que nos ajudam a compreender e a agir no mundo.

Para Viana e colaboradores (2010), aprender a ler implica, primeiramente, aprender um código (alfabeto) para que posteriormente, e à medida que se vai progredindo na aprendizagem da leitura, exista decifração rápida e automática do conteúdo escrito, sendo que este processo, embora importante, por si só não basta para que haja compreensão do que se lê. Com efeito, saber ler significa compreender (Sim-Sim, 2007; Vaz, 2010; Viana et al., 2010), ou seja, pressupõe sermos capazes aceder ao significado, de obter informação a partir de material impresso (Sim-Sim, 2007). Na perspetiva de Marcuschi (2011) “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva, é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (p.89).

Como a compreensão de um texto é influenciada pelas vivências de quem o lê, então, e tal como refere Giasson (1993), o próprio leitor é um dos fatores para a boa ou

má compreensão do mesmo porque é através das suas experiências que atribui significado ao texto e essas experiências diferem de leitor para leitor.

Quando falamos em experiências do leitor suportamo-nos em Sim-Sim (2007) que refere que essas mesmas experiências constituem o “conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema” (p.8) do texto que lê. Para a autora, este conhecimento é uma condição indispensável para compreender esse mesmo texto, na medida em que apenas conseguiremos compreender um texto se tivermos conhecimentos sobre o tema que nele está presente e que nos permita atribuímos-lhe significado. Relacionado com a questão dos conhecimentos prévios, também o “(des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto” (*Ibidem*, p.8) pode influenciar a compreensão leitora e por isso limitar o nosso acesso ao significado do texto. Em suma, e ainda segundo a mesma autora “a compreensão beneficia, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui” (p.8). Revemo-nos nestas palavras já que temos consciência de que quantos mais conhecimentos possuímos sobre o mundo e sobre o significado das palavras, mais eficiente será a nossa compreensão de um texto.

Para que o processo de compreensão ocorra, e para que consigamos atribuir significado ao que nos rodeia ou ao que lemos, argumentamos ser muito importante as experiências de cada um assim como conhecimentos sobre vocabulário. Estes aspetos devem ser mobilizados para as situações que necessitam de ser compreendidas através de um processo designado por compreensão inferencial.

A compreensão inferencial, uma das componentes fundamentais da compreensão leitora, é considerada por muitos autores, tal como refere Vaz (2010), “o expoente da compreensão” (p.169) uma vez que é através deste processo que atribuímos sentido ao mundo, ao que lemos ou ouvimos.

O desenvolvimento da compreensão nos alunos é um processo lento que resultada “da prática continuada de leitura e de actividades escolares afins” (Vaz, 2010, p.163), não podendo o professor esperar que as crianças atinjam a compreensão sozinhas, devendo estimulá-las e apoiá-las para que tal aconteça (Viana et al., 2010).

Segundo Vaz (2010) e Viana e colaboradores (2010), as investigações que têm ocorrido no âmbito da compreensão textual permitem concluir que a compreensão leitora pode e deve ser ensinada “directamente e de forma explícita, permitindo formar

leitores mais competentes e motivados” (Vaz, 2010, p.163). Apesar de termos consciência deste facto, cabe ao professor ter uma atitude aberta em relação ao seu desenvolvimento profissional, procurando melhorar as suas práticas e aprender outras pertinentes. Por isso mesmo, mostra-se essencial que os docentes, especialmente em início de carreira, realizem um trabalho de procura de estratégias que visem o ensino da compreensão, já que, na visão de Day (2001), com a qual concordamos, “a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores” (p.9).

Deste modo, é importante que os professores escolham atividades que permitam promover os vários níveis de compreensão leitora, desde a compreensão literal à reorganização, passando também pela à compreensão inferencial e pela compreensão crítica.

Relativamente à compreensão inferencial, para Giasson (1993), é comum os professores mencionarem que os seus alunos têm dificuldade em realizar inferências. Na perspetiva da autora, esta constatação pode estar relacionada com o facto dos mesmos realizarem maioritariamente questões que reportam à compreensão literal do texto em detrimento de questões inferenciais uma vez que referem que “essa actividade é considerada muito difícil” (*Ibibem*, p.95). Desta forma, consideramos que deve ser incentivada a sua exploração. Sendo a compreensão tão fundamental, quer no contexto escolar quer na vida em geral, deve ser alvo de uma maior atenção por parte dos professores.

Na mesma linha, um estudo realizado por Rocha (2007), referenciado por Viana e colaboradores (2010), mostra que a relevância dada a questões literais pode relacionar-se também com o tipo de perguntas colocadas nos manuais escolares. Relativamente à análise de manuais escolares do 4º ano do Ensino Básico, grande parte das questões remontam à utilização da compreensão literal do texto. No entanto, e apesar deste tipo de questões fazer parte dos quatro tipos de compreensão leitora, não basta para uma leitura eficiente e por isso ser relevante o ensino explícito da compreensão.

A realização de inferências melhora com o aumento da idade (Ferreira & Dias, 2004). Considerando que a criança já possui capacidade para memorizar as ideias de um texto e que também possui conhecimentos sobre o mundo, então o professor deve ser um suporte, através da ajuda na ativação e mobilização desses conhecimentos que tem

face às ideias novas mencionadas num texto, devendo ainda explicar-lhe a importância deste processo (Ferreira & Dias, 2004).

Percebemos que neste trabalho o professor tem o papel central uma vez que necessitará de investir na sua autoformação e autoconhecimento com o objetivo de ir ao encontro da questão emanada do contexto educativo. Assim, o docente deve estar consciente da necessidade da sua formação contínua porque irão surgir outras situações em que necessita de aprofundar os seus conhecimentos para melhor responder às necessidades dos alunos. Day (2001) refere por isso que a formação contínua resulta em “crescimento aditivo e crescimento transformativo” (p.204). O primeiro corresponde à “aquisição de conhecimentos, destrezas e compreensão mais profunda de determinados aspetos” e o segundo a “mudanças significativas nas crenças, conhecimentos, destrezas e modos de compreensão dos professores” (p.204).

De acordo com a problemática apresentada, considerámos que seria pertinente a realização de um trabalho que visasse compreendermos o modo como a compreensão leitora, e mais particularmente a compreensão inferencial, pode ser abordada junto dos alunos, desde cedo, pelo que definimos a seguinte questão de investigação “De que modo podemos promover a compreensão leitora, em particular a compreensão inferencial, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?”. Deste modo, concebemos, implementámos e avaliámos a nossa Intervenção Pedagógico-Didática tendo definido os seguintes objetivos:

- Analisar e caracterizar a nossa Intervenção Pedagógica-Didática ao nível da promoção da compreensão leitora e em particular da compreensão inferencial.
- Refletir sobre essa nossa Intervenção Pedagógico-Didática com vista ao nosso desenvolvimento profissional.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

COMPREENSÃO LEITORA E COMPREENSÃO INFERENCIAL

Introdução

O presente Capítulo está estruturado em cinco pontos. No primeiro “Os conhecimentos prévios e a produção de sentidos”, daremos a conhecer de que forma se atribui sentido a um texto por meio dos conhecimentos prévios que o leitor possui.

Em seguida, no ponto “Compreensão leitora e processos que a integram” mencionaremos os processos necessários e fundamentais para que a compreensão por parte de quem lê possa ocorrer.

Posteriormente, no tópico “Compreensão inferencial” abordaremos duas teorias da compreensão que Marcuschi (2011) defende, mostrando que ambas são importantes; daremos a conhecer o significado mais aprofundado da compreensão inferencial e a sua importância na compreensão leitora; faremos a distinção entre “inferências lógicas”, “inferências pragmáticas” e “inferências criativas”; e apresentaremos algumas estratégias para promover a compreensão inferencial, tendo por base Giasson (1993) suportada em Homes (1983).

Já no ponto “Fatores que influenciam a compreensão da leitura” expomos, baseadas em Giasson (1993) e Viana e colaboradores (2010), quais os fatores que influenciam a compreensão leitora e a que correspondem (texto, leitor e contexto).

Por fim, no tópico “O ensino da compreensão leitora” constam, segundo Vaz (2010), algumas estratégias utilizadas pelos bons leitores e que poderão ser uma base para o trabalho do professor com os alunos.

1.1. Os conhecimentos prévios e a produção de sentidos

A forma como se considera que se atribui sentido a um texto nem sempre foi igual. Durante muito tempo considerou-se que o sentido do texto estava expresso de forma explícita no mesmo cabendo ao leitor o papel de extrair esse mesmo sentido (Giasson, 1993). Contudo, e tal como salienta Marcuschi (2011), sabe-se hoje que o texto é antes “uma proposta de sentido” (p.92), sendo, por isso, suscetível de ser compreendido de várias formas.

A compreensão de um texto escrito ou oral, isto é, a apreensão do seu significado acontece devido às relações que se estabelecem entre os fatores “**texto**”, “**leitor**” e “**contexto**” (Pagé, 1985, Mosenthal, 1989, citado por Giasson, 1993; Viana et al., 2010), tema que será aprofundado no ponto 1.3 deste Capítulo. Neste momento destacamos apenas o papel do leitor neste processo, pois os seus conhecimentos prévios sobre um assunto são essenciais para a atribuição de significado a um texto, escrito ou oral. É por isso que, tal como menciona Marcuschi (2011), quando escrevemos um texto ou produzimos um enunciado, o entendimento que os outros podem ter do texto que produzimos (escrito ou oral) não é controlado por nós, uma vez que o leitor, ou ouvinte, se constitui como um fator determinante na produção de sentido do texto, ou seja, o sentido que o mesmo atribuiu ao texto é fortemente determinado pelos conhecimentos que detém sobre o assunto em causa.

Reconhecida a importância dos conhecimentos prévios do leitor, é através deles que compreendemos os textos e que os relacionamos com aquilo que já sabemos, atribuindo-lhes sentido. A realização de inferências ocorre quando se verifica uma integração entre os nossos conhecimentos prévios e as informações transmitidas no texto. Desta forma, o leitor efetua inferências para atribuir sentido ao que leu uma vez que estas “possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto” (Giasson, 1993, p.439). É por isso importante que o professor reconheça que os saberes que os alunos já detêm devem ser mobilizados sempre para a compreensão de um texto ou imagem, auxiliando-os nesse sentido.

1.2. Compreensão leitora e processos que a integram

A compreensão da leitura é um processo que Sim-Sim (2007) descreve como “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (p.7), tal como já havíamos referido na Introdução deste trabalho, não se baseia somente, segundo Marcuschi (2011, p.90), na “extração de informações objetivas”. O

processo de compreensão na leitura exige, assim, “habilidade e trabalho” (*Ibidem*, p.89), como já demos e iremos continuar a dar conta.

A compreensão leitora constitui um processo fundamental e transversal para a aprendizagem escolar de todas as disciplinas, já que todas exigem compreensão do que se lê, quer se trate de texto ou imagem. Esta compreensão transversal e necessária no nosso dia a dia, permite ao indivíduo integrar-se na sociedade.

Viana e colaboradores (2010), suportando-se em Català e colaboradores (2001), mencionam que a compreensão leitora integra quatro processos que são: **“compreensão literal”**, **“reorganização”**, **“compreensão inferencial”** e **“compreensão crítica”**. No que se refere à **“compreensão literal”**, esta passa pelo reconhecimento de toda a informação que está explícita no texto. Quanto à **“reorganização”**, esta tem subjacente as capacidades de sintetizar, esquematizar e resumir a informação do texto. A **“compreensão inferencial”** corresponde à ativação do conhecimento prévio e realização de antecipações ou levantamento de hipóteses relativamente ao conteúdo do texto ou imagem. Finalmente, a **“compreensão crítica”** consiste na formulação de juízos, opiniões e, por isso, as respostas são subjetivas, dependendo de cada indivíduo.

Para Giasson (1993), e conforme já referimos previamente, o processo de compreensão leitora nem sempre foi entendido da mesma forma. Assim, enquanto se considerou que o sentido do texto se encontrava explicitamente expresso no mesmo, cabendo ao leitor o papel de extrair esse mesmo sentido, o seu ensino privilegiava estratégias como “descodificar, encontrar a sequência de ações, identificar a ideia principal” (Giasson, 1993, p.17), pensando-se que estas seriam suficientes para se compreender o texto, não se atribuindo importância ao leitor ou ouvinte. Porém, apesar destas estratégias serem necessárias para a compreensão, sabemos que, e tal como já mencionámos, a produção de sentidos de um texto também está dependente do leitor e dos seus conhecimentos prévios. Para além disso, acrescentamos que “é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá automaticamente para uma actividade real de leitura” (*Ibidem*, p.18), ou seja, é a interligação de todas as componentes de leitura (“compreensão literal”, “compreensão inferencial”, “reorganização” e “compreensão crítica”) que permite ler, no seu verdadeiro significado, isto é, as estratégias de leitura dos diversos processos que

integram a compreensão, devem ser alvo de um trabalho articulado para que a compreensão ocorra.

1.2.1. Compreensão inferencial

Na perspetiva de Marcuschi (2011) há teorias da compreensão da leitura que se baseiam em duas ideias distintas, mas complementares: **“compreender é descodificar”** ou **“compreender é inferir”**.

O autor menciona que a primeira, **“compreender é descodificar”**, parte da ideia de que a língua é um código e que, por isso, permite exprimir ideias, formando um conjunto de informações. Como tal, e de acordo com esta perspetiva, compreender consiste em “identificar e extrair informações textuais” (p.94). Para Viana e colaboradores (2010), a decifração é, de facto, uma competência básica que permite identificar e reconhecer palavras escritas, mas não suficiente para que o leitor compreenda o que lê.

A segunda teoria funda-se em **“compreender é inferir”** e tem subjacente que o processo de compreensão pelo leitor é “construtivo, criativo e sociointerativo” (Marcuschi, 2011, p.94), pois, tal como já mencionámos, o sentido de um texto é estabelecido na relação entre os fatores **“texto”**, **“leitor”** e **“contexto”** (Viana et al., 2010). O autor desta teoria acrescenta que “a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência.” (Marcuschi, 2011, p.94).

Percebemos, por isso, que o primeiro processo, **“compreender é descodificar”**, não basta para que o leitor compreenda no seu verdadeiro significado, sendo necessário o segundo, **“compreender é inferir”**, para estabelecer ligações entre os conhecimentos do leitor e o texto já que, para o autor, o processo de compreensão vai além da identificação de informações do texto na medida em que o sentido de um texto é construído devido à ocorrência de atividades inferenciais.

Machado (2006) também salienta a importância das inferências, acrescentando que “a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é eminentemente inferencial” (p.285) dado que grande parte do conteúdo do texto necessita que se mobilizem

conhecimentos do mundo e também conhecimentos sobre a língua. Estes dois aspetos são marcantes no processo de compreensão já que os conhecimentos da língua são necessários para a decifração do conteúdo escrito e os conhecimentos do mundo dizem respeito ao conhecimento prévio que o leitor necessita de ter para compreender o assunto versado no texto pois se não o conhecer a sua compreensão está limitada. Por isso mesmo “a atividade inferencial é um fator essencial no processo de comunicação e compreensão em geral, podendo a mesma ser descrita como um ato inteligente que envolve raciocínio lógico e criativo, e que é levado a efeito através da junção de informações novas e antigas, possibilitando o surgimento de novas intuições ou conclusões” (Sperber, 1996, citado por Ferreira & Dias, 2004, p.441). Mais uma vez se vê reforçada a transversalidade desta componente da compreensão leitora e por isso ser importante realizarmos um trabalho nesta área.

O processo inferencial, tal como referem Ferreira e Dias (2004), “permite ao leitor atribuir coerência ao texto, imprimindo nele a sua interpretação” e garante “a organização dos sentidos elaborados pelo indivíduo na sua relação com o texto” (p.441). Através deste processo, o leitor estabelece relações entre o texto e os conhecimentos que possui para atribuir sentido ao que leu, garantindo, assim, que a sua compreensão não se funda nos elementos superficiais que o texto apresenta, mas também no que o leitor já conhece e relaciona com esse mesmo texto.

Inferência é, portanto, uma “geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto” (Rickheit e Strohner, 1993, p.8, citado por Marcuschi, 2011, p.95). As inferências diretamente relacionadas com a compreensão de textos são “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual, e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação” (p.95). Face a um problema ou uma questão, a realização de inferências possibilita relacionar essas novas informações com as antigas que o leitor ou ouvinte já possui, nomeadamente “crenças, desejos, conhecimentos prévios” (Ferreira & Dias, 2004, p.441) para que encontre a melhor solução ou resposta. Estas relações que estabelece entre o seu conhecimento prévio e o novo conhecimento têm por base os conhecimentos relevantes e devem-se ao facto de o leitor, considerado maduro, não privilegiar nem esquecer os conhecimentos que tem, acionando-os.

A realização de inferências deve-se à experiência e ao conhecimento que o leitor possui sobre o mundo e também à dimensão do seu campo lexical (Sim-Sim, 2007), sendo que estes dois fatores influenciam o nível de compreensão de um texto, como referimos anteriormente. Desta forma, podemos concluir que para entender um texto não basta entender palavras e frases, sendo também necessário utilizar os nossos diferentes saberes para realizar inferências (Marcuschi, 2011).

Giasson, (1993) baseada no modelo de Cunningham (1987), refere que a inferência é um aspeto indispensável para o estabelecimento de relações entre as frases. Esta tem subjacente a ideia de que “o leitor passe para além da compreensão literal, isto é, que vá mais longe para além daquilo que revela a superfície do texto” (Cunningham, 1987, citado por Giasson, 1993, p.92). Considera-se uma resposta literal aquela que é “semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto” (Cunningham, 1987, citado por Giasson, 1993, p.92). Em contraponto, uma resposta que exige compreensão inferencial é aquela que vai além do que está no texto.

Através do modelo de Cunningham (1987), a autora apresenta-nos ainda a distinção entre “inferências lógicas”, “inferências pragmáticas” e “inferências criativas”.

As “inferências lógicas” são realizadas com base no texto, isto é, “a resposta está necessariamente contida de modo implícito na frase” e são, por isso, são verdadeiras.

As “inferências pragmáticas” advêm dos conhecimentos ou esquemas do leitor e, por isso, “provavelmente está subentendida, mas não é necessariamente verdade” (Cunningham, 1987, citado por Giasson, 1993, p.93). Ilustrando a distinção entre estes dois tipos iniciais de inferências, analisamos dois exemplos que a autora nos apresenta (quadro 1).

<p>Exemplo 1: Inferência lógica.</p> <p>Frase: Os Índios dirigiam-se para poente.</p> <p>Resposta: Os Índios dirigiam-se para oeste.</p>
<p>Exemplo 2: Inferência pragmática.</p> <p>Frase: Os Índios dirigiam-se para poente.</p> <p>Resposta: Os Índios dirigiam-se a cavalo para poente.</p>

Quadro 1 - Exemplos de inferências lógicas e pragmáticas (Giasson, 1993, p.93).

O exemplo 1 é uma **“inferência lógica”** já que a resposta do leitor está contida implicitamente na frase pois apoiou-se na mesma constituindo a palavra “oeste” uma informação suplementar” (Giasson, 1993, p.92). O exemplo 2 corresponde a uma **“inferência pragmática”** na medida em que pode não ser verdadeiro que os Índios viajassem a cavalo.

As **“inferências criativas”** vão ao encontro das **“inferências pragmáticas”** pois são, segundo Giasson (1993), “respostas inferenciais constituídas quase inteiramente por elementos que provêm dos conhecimentos ou esquemas do leitor” (p.95). Diferenciam-se porque no primeiro caso o leitor é incitado a fazê-las enquanto que no segundo caso a inferência é feita apenas por alguns leitores (Cunningham, 1987, citado por Giasson, 1993) e por isso é que a mesma autora acrescenta que se apela aos conhecimentos anteriores do leitor e não à sua imaginação e juízos de valor. Por essa razão é que quanto mais saberes detivermos mais **“inferências criativas”** somos capazes de fazer.

A capacidade inferencial aumenta ao longo dos anos e as crianças são capazes de fazer inferências desde cedo, pelo que muitos dos conhecimentos que as mesmas possuem geraram-se a partir das inferências que realizaram sobre o seu próprio mundo (Giasson, 1993). Por outro lado, as crianças, uma vez que ainda não têm esta capacidade bem desenvolvida, conseguem realizá-la quando, segundo Giasson (1993), “os elementos sobre os quais elas incidem estão perto uns dos outros” (p.96), como se constata pelo exemplo dado pela autora em que, “quando uma criança vê fumo, infere que há fogo” (p.96). Fruto do seu conhecimento do mundo (vivências ou não) a criança foi capaz de inferir que há fogo.

O Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) vão ao encontro das ideias de Giasson (1993), constando o conteúdo sobre as inferências desde o 2º ano. No 3º ano de escolaridade com o qual trabalhámos no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada B2, as Metas Curriculares apontam o seguinte: “Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento, de objeto)” (p.56), sendo este tipo de inferências abordadas de seguida.

Ferreira e Dias (2004) afirmam que as crianças também realizam inferências, embora de forma limitada, pela memória e atenção. As mesmas autoras, sustentadas

em estudos de Johnson e Smith (1981) referem que as diferenças verificadas a nível da realização de inferências entre crianças mais novas e mais velhas passa pelo seu desenvolvimento, uma vez que “não é suficiente ter a informação necessária na memória, é [também] importante saber usá-la e ser capaz de a integrar a outras informações textuais ou extratextuais para construir uma representação laborada da história lida” (p.442).

Tendo por base a classificação das inferências apresentada por Ferreira e Dias (2004) que se sustentaram em Johnson e Smith (1981), as autoras afirmam que as crianças são mais capazes de realizar “**inferências locais**” do que “**inferências globais**”, uma vez que as primeiras reportam à relação das informações que surgem dentro de um mesmo parágrafo e as segundas referem-se às relações interparágrafos.

Para Giasson (1993, pp.97-98) suportada em Johnson e Johnson (1986) e para Viana (2009) sustentada em Giasson (2005) as “**inferências pragmáticas**” (relacionadas com os conhecimentos que o leitor/ouvinte possui), podem ser classificadas em vários tipos. Da lista que se segue, as “Inferências de categoria” são apresentadas apenas por Giasson (1993).

- “**Inferências de lugar**”: descrição de um lugar e inferir qual é.
- “**Inferências de agente**”: descrição de uma profissão e inferir de qual se trata.
- “**Inferências de tempo**”: descrição de um momento e inferir em que altura do dia esse momento se insere.
- “**Inferências de acção**”: descrição de uma situação e inferir a acção implícita no texto.
- “**Inferências de instrumento**”: descrição de um instrumento e inferir sobre a sua designação.
- “**Inferências de categoria**”: descrição de um conjunto de objetos e inferir a que categoria comum pertencem.
- “**Inferências de objecto**”: descrição de um objeto e inferir a sua designação.
- “**Inferências causa-efeito**”: descrição de um conjunto de factos ocorridos e inferência da sua causa ou efeito.
- “**Inferências problema-solução**”: descrição de um problema e inferir uma solução possível para o resolver.

- **“Inferências sentimento-atitude”**: descrição de algo que leve a inferir o sentimento implicado.

No quadro seguinte (quadro 2) sistematizamos os tipos de inferências dando exemplos sugeridos por Viana (2009, p.34). Optámos por lhe acrescentar as **“inferências de categoria”** dado a autora não a incluir.

Tipo de inferência	Exemplo de texto dado	Questão que conduz à inferência
Lugar	Depois de nos termos registado, o empregado trouxe a nossa bagagem para o quarto.	Onde estamos?
Agente	Com o pente numa mão e a tesoura noutra, Carlos aproxima-se da cadeira.	Qual é a profissão do Carlos?
Tempo	Atirou uma pedra certa à lâmpada e a escuridão na rua foi total.	Em que momento do dia se passa a cena?
Ação	Bernardo curvou-se e mergulhou, cortando a água de forma absolutamente impecável.	Que está o Bernardo a fazer?
Instrumento	Com mão firme, o Dr. Silva colocou o ruidoso instrumento na minha boca.	Que instrumento utilizou o Dr. Silva?
Objecto	Aquele gigante fulgurante, com as suas 18 rodas, impunha-se, na auto-estrada, aos veículos mais pequenos.	Que gigante é este?
Categoria	O Toyota e o Volvo estavam na garagem e o Audi lá fora.	De que categoria de objetos se trata?
Causa-efeito	De manhã constatámos que várias árvores tinham sido arrancadas pela raiz e que outras tinham perdido os ramos.	O que causou esta situação? (inferência de causa)
Problema-solução	Pedro tinha um lado da cara muito inchado e estava cheio de dores de dentes.	Como é que o Pedro poderia solucionar o seu problema? (inferência de solução)
Sentimento-atitude	Enquanto subia ao estrado para receber o meu diploma, o meu pai aplaudia, com lágrimas nos olhos.	Como se sentia o meu pai?

Quadro 2 - Tipos de inferências (Giasson, 1993; Giasson, 2005, p.267, citado por Viana, 2009, p.34).

Apesar de já termos referido anteriormente que a capacidade inferencial se desenvolve com a idade, existem estratégias que permitem melhorá-la. Assim, Giasson

(1993, pp.102-103), apoiada em Holmes (1983), apresenta estratégias para desenvolver a capacidade inferencial e que passa pelas seguintes etapas:

1. Ler uma parte de um texto e fazer uma pergunta inferencial às crianças.
2. Pedir que levantem uma hipótese sobre a questão colocada. Esta resposta será baseada nas experiências e saberes dos alunos e por isso poderá ser diferente.
3. Identificar palavras-chave. No mesmo excerto lido o professor solicita aos alunos que nomeiem as palavras-chave que permitirão às crianças responder mais facilmente a perguntas inferenciais.
4. Colocar questões do tipo sim-não e responder. O professor faz questões do tipo sim-não para cada uma das hipóteses colocadas pelos alunos e tendo em consideração as palavras-chave, para que se eliminem possibilidades.
5. Realizar uma avaliação final. Esta avaliação consiste na certeza da resposta à questão inferencial colocada inicialmente após terem sido analisadas todas as hipóteses e palavras-chave.

1.3. Fatores que influenciam a compreensão da leitura

Para Giasson (1993), fundamentada em Pagé (1985) e Mosenthal (1989) e para Viana e colaboradores (2010) a leitura é um processo interativo, uma vez que para que a mesma seja eficiente, isto é, para que haja compreensão do que se lê, deve haver uma relação entre os fatores **“texto”**, **“leitor”** e **“contexto”**. Marcushi (2011) acrescenta o fator **“autor”** a este processo, contudo, Giasson (1993, apoiado em Pagé, 1985 e Mosenthal, 1989) e Viana e colaboradores (2010) incorporam-no no fator **“texto”**, como analisaremos em seguida. Viana e colaboradores (2010) apresentam detalhadamente estes fatores bem como as variáveis que estes contêm e que culminam na compreensão da leitura, constando num esquema que construímos de forma a sintetizar e organizar esta informação (figura 1).



Figura 1 - Fatores que influenciam a compreensão leitora (Viana e colaboradores, 2010, pp.3-10).

Iniciando uma análise minuciosa da figura apresentada, primeiramente, o fator **“texto”** corresponde ao **“material a ler”** (Giasson, 1993, p.22). Viana e colaboradores (2010), suportados em Curto, Morillo e Teixidó (2000), Giasson (2005) e Irwin (1986) consideram que este é naturalmente um fator que determina o nível de compreensão do texto. Para sustentar esta ideia as autoras mencionam que os alunos portugueses têm melhor desempenho na compreensão de textos narrativos uma vez que este tipo de texto é o abordado com maior frequência no contexto escolar. Este fator integra variáveis comuns a Giasson (1993) e a Viana e colaboradores (2010) que são a **“intenção do autor”**, **“forma/estrutura”** e o **“conteúdo”**. Viana e colaboradores (2010) adicionam ainda a este fator a **“sintaxe”** e o **“vocabulário”**.

Relativamente à **“estrutura”**, esta corresponde à organização do texto (Giasson, 1993), isto é, à forma como as ideias estão relacionadas e são apresentadas para comunicar a mensagem (Viana et al., 2010). A **“estrutura”** de um texto está diretamente relacionada com a **“intenção do autor”**, uma vez que este projeta no seu texto a sua intenção (Giasson, 1993; Viana et al, 2010). Para tal, na ótica de Giasson (1993, p.38), o autor do texto pode ter várias intenções, tais como **“agir sobre as emoções”**, **“agir sobre o comportamento”** e **“agir sobre os conhecimentos”** e em função das mesmas a

“**estrutura**” ou “**forma**” serão, por exemplo, texto poético, texto incitativo e texto informativo.

O “**conteúdo**” do texto corresponde aos “conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir” (Giasson, 1993, p.22) e também à coesão demonstrada (Viana et al., 2010). Muitas vezes a compreensão não é alcançada porque o “**conteúdo**” de um texto não é adequado aos conhecimentos que os leitores têm e, consequentemente, “integrar os conteúdos e compreender os conceitos, as mensagens e as imagens contidas num texto exige conhecimentos e vivências prévias” (Viana et al., 2010, p.4). Por essa razão é que, quando os alunos têm que realizar a leitura de um texto, é importante ativarem os conhecimentos prévios, mobilizando-os, de seguida, para o texto em causa. É por este motivo que Viana e colaboradores (2010) revelam a importância que tem, nomeadamente, a antecipação do conteúdo do texto baseada nas ilustrações, no título, permitindo ativar os conhecimentos prévios dos alunos e levá-los à compreensão dos novos conteúdos.

Relativamente ao “**vocabulário**”, este é o principal fator que condiciona a compreensão textual, segundo Viana e colaboradores (2010). Compreendemos que o desconhecimento do significado de palavras de um texto condiciona realmente a nossa compreensão. Por isso, quando esta situação se coloca, Viana e colaboradores (2010) sugerem primeiramente uma análise de vocabulário desconhecido que pode ser executada por meio de pesquisa no dicionário, da antecipação do significado com base nas pistas fornecidas pelo texto ou na própria palavra (raiz e afixos). Todavia, tal como apontam as mesmas autoras, devemos ter presente que a leitura é o mais importante meio para aumentarmos o nosso vocabulário.

Seguidamente, respeitante ao “**contexto**”, este é o que utilizamos para compreender um texto e que não consta de forma literal no mesmo (Giasson, 1993). Os fatores inerentes ao “**contexto**” são as condições “psicológicas”, “sociais” e “físicas” (Giasson, 1993 & Giasson, 2005, citado por Viana et al., 2010). Para além destas, Viana e colaboradores (2010) referem que também a “**motivação**” e os “**objetivos de leitura**” são fatores inseridos no contexto de leitura. Relativamente à “**motivação para a leitura**” esta verifica-se na atenção e envolvimento do leitor para com o texto (Viana et al., 2010). O texto em si motiva, ou não, para a leitura, e, por esta razão, os textos escolhidos

pelo professor para serem trabalhados nas aulas devem ser “o ponto de partida para a leitura de obras integrais, nomeadamente daquelas de onde foram extraídos” (Viana et al., 2010, p.6). De seguida, as “**condições físicas**” determinam a nossa disponibilidade mental para a leitura nomeadamente fatores como “o conforto, o tempo disponível, a hora do dia, a temperatura, ou o espaço (biblioteca, escola, estação de caminho de ferro, sofá, banco de jardim)” (Giasson, 2005, citado por Viana et al., 2010, p.6).

Por fim, no que se refere à componente que envolve o “**leitor**”, esta compreende as “estruturas cognitivas e afectivas do sujeito e os processos de leitura que este activa” (Viana et al., 2010, p.8). Durante a leitura, o leitor mobiliza os seus conhecimentos bem como interesses e expectativas sobre a mesma. Assim sendo, segundo as mesmas autoras, as estruturas cognitivas são “a enciclopédia pessoal de cada leitor, o que ele conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras anteriores ou de experiências de vida” (p.9).

1.4. O ensino da compreensão leitora

Vaz (2010), suportado em Pearson, Roehler, Dole e Duffy (1992), apresentou um conjunto de estratégias utilizadas pelos bons leitores e que podem constituir-se como orientações para o professor durante o ensino da compreensão inferencial. Em seguida, apresentaremos as que para nós são mais relevantes e nas quais nos suportamos para algumas atividades da nossa Intervenção Pedagógico-Didática.

- “Os bons leitores utilizam o conhecimento prévio para dar sentido ao texto”.

O processo de compreensão é construtivo uma vez que “compreendemos algo quando a informação se enquadra no referencial de conhecimento que possuímos sobre o assunto” (Vaz, 2010, p.165), isto é, compreendemos melhor aquilo que lemos ou ouvimos quanto mais pudermos relacionar essas informações com os saberes que detemos. Por este motivo, “os alunos que possuem mais conhecimento são também os que aprendem melhor, compreendem melhor e recordam mais informação” (v.g., Anderson, Spiro, & Anderson, 1978; Pearson, Hansen, & Gordon, 1979, citado por Vaz, 2010, p.165).

É necessário que o leitor ative os seus conhecimentos para os relacionar com as informações veiculadas pelo texto para lhe atribuir sentido – “os bons leitores utilizam, por norma, a informação pré-existente para determinar o que é importante no texto e para fazerem inferências e elaborações a partir deste” (Hansen & Pearson, 1938, citado por Vaz, 2010, p.165).

A ativação do conhecimento prévio pode passar por analisar o título, o subtítulo, as imagens, as legendas, entre outras informações, antes da leitura do texto. Durante a leitura, o leitor deve “manter essas referências activadas na sua mente, de modo a construírem um significado coerente para o texto” (Vaz, 2010, p. 165).

- “Os bons leitores tomam medidas para repor a compreensão logo que se apercebam de que não estão a entender”.

Segundo Vaz (2010), quando os bons leitores encontram dificuldades de compreensão do texto aplicam um conjunto de medidas para as colmatar, através, por exemplo, da releitura e consulta um dicionário.

- “Os bons leitores fazem constantemente inferências quer durante quer após a leitura, de modo a obterem um sentido integrado e coerente do texto”.

A realização de inferências permite “preencher os detalhes da informação não expressa ou para fazer elaborações mais amplas” (Vaz, 2010, p.169), através dos conhecimentos que já possuímos, indo além da compreensão literal do texto, isto é, das informações que este contém. Nesta ótica, Vaz (2010) salienta que “a inferência permite, pois, extrair novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e, assim, completá-lo” (p.169) porque, como sabemos um texto não detém toda a informação necessária à sua compreensão, ou seja, “um texto nunca diz tudo” (Viana, 2009, p.33).

Para este autor, embora alguns professores defendam que se deve, primeiro, apreender o sentido literal do texto, autores como Hansen (1981) e Hansen e Pearson (1983) afirmam que a mobilização dos conhecimentos prévios deve ser realizada desde o início da aprendizagem da leitura. Os mesmos autores citados anteriormente referem que é possível desenvolver, nos alunos, a capacidade de realizar inferências, “discutindo

e mostrando-lhes o modo como as inferências são feitas e ensinando-os a usar o conhecimento prévio e a informação do texto para elaborarem as suas respostas a questões inferenciais”.

Síntese

Tal como demonstrado neste primeiro Capítulo, a compreensão leitora é influenciada pelo “texto”, “leitor” e “contexto”, destacando-me o papel do “leitor” já que os seus conhecimentos prévios se mostram determinantes para o entendimento do sentido de um texto.

Assim é importante que o professor tome consciência da importância do desenvolvimento da compreensão leitora e, em especial, da compreensão inferencial junto dos alunos e procure promover práticas que vão ao encontro dessa perspetiva, desenvolvendo-se profissionalmente, tal como iremos dar conta no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Introdução

Neste Capítulo apresentamos o tema do desenvolvimento profissional docente. Inicialmente referiremos a importância do professor se desenvolver profissionalmente, bem como as implicações desse mesmo desenvolvimento em si próprio enquanto profissional, suportando-nos, essencialmente, em Day (2001).

Terminamos o Capítulo com o ponto “Professor reflexivo” abordando a questão da reflexão como promotora de consciência do “eu” professor com vista ao seu desenvolvimento profissional.

2.1. Tornar-se professor – desenvolvimento profissional docente

Como refere Day (2001), “o ensino ocorre num mundo dominado pela mudança, pela incerteza e por uma complexidade crescente” (p.25). Com efeito, e conforme refere Tomaz (2007, p.21), “a crescente heterogeneidade do público escolar e as grandes transformações que se têm operado nas sociedades contemporâneas, têm vindo a colocar à escola e aos professores novas exigências sociais, nomeadamente ao nível da educação pré-escolar e do ensino básico”. De facto, e como sustenta Day (2001, p.17), “as salas de aula estão cheias de alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios socioculturais diversos”. Por isso mesmo, a qualidade do ensino depende, necessariamente, da capacidade de adaptação dos professores à diversidade de alunos e contextos e, desta forma, da sua capacidade de encontrar respostas educativas adequadas a cada situação.

Dada esta complexidade, “ensinar é, por isso, um processo complexo” (Day, 2001, p.17). De acordo com Roldão (2007), é este processo (o processo de ensinar) que caracteriza a profissão docente. No ponto de vista da autora, ensinar não consiste na transmissão do saber, mas sim “fazer aprender alguma coisa a alguém” (p.94). Sendo professoras em início de carreira devemos estar conscientes da incerteza, imprevisibilidade e complexidade que enquadram o processo de ensino e aprendizagem e procurar desenvolvermo-nos como profissionais ao longo da vida fazendo face às exigências da sociedade em mudança, dado que, para Roldão (2007) “um ensino eficaz

exigirá sempre destrezas, quer intrapessoais, quer interpessoais, e um empenhamento pessoal e profissional” (p.17).

Relativamente à crescente complexidade do ensino, Eraut (1998), no seu prefácio na obra de Day (2001), afirma que “a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores, à medida que os contextos didácticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam” (pp.9-10). Compreendemos, assim, que o professor tem a importante responsabilidade de procurar ser um melhor profissional adaptando-se à sociedade em mudança, aperfeiçoando, conseqüentemente, o seu ensino, sendo que a motivação para o seu aperfeiçoamento se constitui como um fator decisivo no seu desenvolvimento e aprendizagem (*Ibidem*, p.10). Esta preocupação com a melhoria da qualidade do seu próprio ensino constitui o desenvolvimento profissional dos professores (Eraut, 1998).

Naturalmente, os professores realizam aprendizagens ao longo de toda a sua carreira, a partir da sua experiência. Apesar de considerarmos que a experiência é importante, concordamos com Day (2001) quando afirma que “a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional” (p.17), isto é, a experiência por si só poderá ser insuficiente para um desejado ensino de qualidade, sendo essencial procurar aprender mais a partir da reflexão das próprias práticas.

Day (2001) afirma que “os professores constituem o maior trunfo na escola” (p.16). Como tal, aponta a necessidade de se consciencializar os docentes para a importância de se comprometerem com o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida, “para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino” (p.16), aumentando, assim, a qualidade do mesmo.

Para Day (2001), com o qual concordamos, o desenvolvimento profissional é um tema muito importante dado que tem em vista “manter e melhorar a qualidade dos professores e das funções de liderança dos responsáveis pela direcção das escolas” (p.17). O autor afirma ainda que o sucesso do desenvolvimento dos docentes permite que o desenvolvimento da escola seja igualmente de sucesso.

2.2. Desenvolvimento profissional docente

Feitas estas considerações iniciais sobre o desenvolvimento profissional docente, importa agora focarmo-nos no conceito de desenvolvimento profissional que contempla todas as aprendizagens do professor, desde as informais às formais, como iremos verificar em seguida, e que o ajudam a ser melhor profissional. Na ótica de Day (2001), o desenvolvimento profissional acarreta a:

“aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas” (p. 18).

O mesmo autor (p.18), suportado em Lieberman (1996, p.187), apresenta-nos quatro grandes conjuntos de práticas que incitam o desenvolvimento profissional:

- A **“instrução directa”** concretizada em “conferências, cursos ateliers, consultas”.
- A **“aprendizagem na escola”** através de “treino de pares, de amizades críticas, de processos de revisão e de avaliação, de investigação-acção, de avaliação de portefólios, de trabalho em equipa”.
- A **“aprendizagem fora da escola”**, nomeadamente através “de redes de trabalho (...), de parcerias entre escola-universidade, de centros de desenvolvimento profissional, de redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares e ainda através de grupos informais”.
- A **“aprendizagem na sala de aula”** corporizada, por exemplo, pelas “reações dos alunos”.

Com o presente trabalho pretendemos, assim, iniciar o nosso percurso de desenvolvimento profissional uma vez que somos professores em início de carreira, estando conscientes de que as nossas aprendizagens serão a vários níveis, como nos

aponta o conceito apresentado por Day (2001): desde as aprendizagens formais às informais. Por isso mesmo, e já que “o ensino encerra um propósito essencialmente moral, no sentido em que se debruça sempre sobre a melhoria ou o bem dos alunos” (Noddings, 1987:23; Sockett, 1989a, 1989b; Elbaz, 1992, citados por Day, 2001, p.37), a nossa Intervenção Pedagógico-Didática pretendeu conhecer, compreender e melhorar as nossas práticas ao nível da promoção da compreensão leitora, em particular da compreensão inferencial contribuindo, por essa mesma via, para a melhoria das aprendizagens nos alunos sendo que, para isso, exigiu da nossa parte um trabalho aprofundado sobre o tema.

Para Day (2001, p.19), o processo de desenvolvimento profissional docente pressupõe que o “papel profissional do professor” passe por:

- “Estabelecer e manter elevados padrões de ensino.
- Interagir de forma diferenciada com uma diversidade de alunos, com necessidades, motivações, circunstâncias e capacidades distintas, mas para os quais as expectativas, em termos de resultados, devem ser apropriadas e aliciantes.
- Ser um membro activo nas comunidades de adultos, dentro e fora da escola.
- Responder às exigências externas de mudança e comprometer-se profissionalmente, com entusiasmo e autoconfiança, dentro da contínua agitação que caracteriza a vida na sala de aula e na escola”.

É necessário estarmos conscientes da relevância de as práticas serem aperfeiçoadas e modernizadas ao longo do tempo, com vista a “melhorar os conhecimentos, destrezas e capacidades de aprendizagem dos alunos” (Day, 2001, p.45). Todavia, para este sucesso, o mesmo autor menciona ser indispensável “melhorar as capacidades profissionais dos professores enquanto “Agentes” de aprendizagem e mudança” (*Ibidem*, p.45), isto é, o desenvolvimento profissional dos professores é uma condição obrigatória para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Como referimos, o desenvolvimento profissional do professor passa por aprendizagens diversificadas e que ocorrem em vários contextos. A aprendizagem pela investigação é uma das formas desse desenvolvimento profissional docente, como

defendem Day (2001) e Alarcão (2001). Alarcão (2001) acrescenta que, para além disso, contribui para o desenvolvimento institucional das escolas dos docentes.

O conceito de professor-investigador é visto por Alarcão (2001) como atual no nosso país dado que o currículo e, conseqüentemente, a sua gestão deixam aos docentes a capacidade de o gerir da melhor forma tendo em conta as realidades educativas. Isso requer dos professores uma responsabilidade e consciência de que a inovação se faz através de investigação pois “requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (*Ibidem*, p.22).

Associado ao conceito de professor-investigador, Alarcão (2001) apresenta-nos o conceito de “teacher research” definido por Cochran-Smith e Lytle (1993) como – “pesquisa intencional e sistemática realizada pelos professores” (Smith e Lytle, 1993, p.7, citado por Alarcão, 2001, p.23). Primeiramente, “pesquisa” porque a investigação surge de questões e permite formular outras e espelha a vontade dos docentes de adotarem a aprendizagem ao longo da vida e uma atitude aberta em relação à sua vida e à sua profissão. De seguida, “intencional” uma vez que é um processo planeado. Finalmente, “sistemática” dado que se pretende recolher, organizar e registar informações, registar observações e experiências, analisar acontecimentos. Alarcão (2001) refere que as autoras mencionam a vantagem da ligação investigação e prática com o fim de “aumentar o corpo de conhecimentos sobre o ensino” (p.23).

Day (2001), parafraseando Stenhouse (1975) apresenta-nos a profissionalidade ampla do professor investigador:

- “O compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento.
- O compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino.
- A preocupação em questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades.
- A predisposição para permitir que outros professores observem o seu trabalho directamente ou através de gravações – e para o discutir honestamente com eles” (Stenshouse, 1975, p.144, citado por Day, 2001, p.48).

Estas características que tornam um professor investigador, desenvolvendo-se enquanto profissional, permitem que o mesmo se conheça enquanto profissional, isto é, que conheça, compreenda e melhore as suas práticas, através de si próprio e da ajuda dos seus pares. É importante ter-se consciência de que “agir como um profissional implica empenhar-se na investigação” (Day, 2001, p.47). Foi exatamente isto que procurámos com a realização do nosso trabalho.

Day (2001), defende a ideia de que “os professores-investigadores têm, de tempos a tempos, de investigar a sua teoria de acção” (p.51). A mesma traduz-se primeiramente na necessidade de serem explicitadas as designadas “teorias perfilhadas” (o que os docentes referem acerca do ensino) e as “teorias em uso” (o comportamento dos docentes na sala de aula). Após isso, e de acordo com o contexto em que as práticas ocorrem, é imprescindível que, depois da compreensão das teorias, se analisem e avaliem os pontos em que as mesmas divergem e convergem, permitindo, na perspectiva do mesmo autor, “ampliar o seu conhecimento sobre o ensino e os seus contextos, bem como sobre si próprios enquanto professores” (Day, 2001, p.51).

Ao longo da sua carreira, o professor passa por vários estádios de desenvolvimento quer pessoal, quer profissional (Day, 2001). É com base em Elliott (1993) que Day (2001) explicita uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente que é “interaccionista”, uma vez que “tem em consideração a necessidade de os profissionais se prepararem e responderem aos contextos pessoais, profissionais, organizacionais e políticos em mudança” (Day, 2001, p.90). Day (2001), sustentado em Elliott (1993) apresenta-nos quatro níveis de desenvolvimento interativos, podendo os professores recuar ou avançar fases por diversas razões (quadro 3).

Fases	Estádio de desenvolvimento	Características
Fase 1	Principiante a Principiante Avançado	Foco na ideia de autoavaliação do professor.
Fase 2	Principiante Avançado a Competente	Foco na ideia de “práticos reflexivos” como docentes que refletem sobre as situações que defrontam.
Fase 3	Competente a Proficiente	Foco na capacidade dos docentes avaliarem ações e decisões.
Fase 4	Proficiente a Perito	A experiência e a intuição embaraçam a tomada de decisões conscientes.

Quadro 3 - Estádios de desenvolvimento profissional docente (Elliott, 1993, citado por Day, 2001, p.90).

Os professores irão “deslocar-se” entre os vários níveis, não sendo rígidos, isto é, poderão avançar ou recuar nos mesmos ao longo da sua carreira por fatores diversos como a sua história pessoal, mudança de escola, de turma de nível etário diferente, desempenho de outras funções (Day, 2001). Importa realçar as palavras de Day (2001) que referem que o professor, encontrando-se na fase 4, não significa que o seu processo de aprendizagem tenha chegado ao fim, pois o professor deve manifestar sempre “a capacidade de se ser um inquiridor ao longo de toda a vida” (p.91).

O início de carreira para um professor principiante depende, para Day (2001), da capacidade organizativa do professor, da forma como lida com os problemas de gestão da sala de aula, do conhecimento pedagógico e curricular e do ambiente vivido na sala dos professores. De destacar uma citação do autor, onde o mesmo descreve os primeiros anos de docência como um esforço em duas vertentes: “os professores tentam criar a sua própria realidade social, ao procurar que o seu trabalho corresponda à sua visão pessoal de como deveria ser, enquanto que, ao mesmo tempo, se encontram sujeitos às poderosas forças socializadoras da escola” (p.102).

2.2. Professor reflexivo

Schön é um dos autores que salienta a importância da reflexão pelos futuros profissionais, sendo este mesmo pensamento sintetizado por Alarcão (1996) num artigo intitulado “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores” (1996).

Nas suas obras, Schön afirma que a formação do futuro profissional deve abarcar a reflexão a partir das situações reais pois, “é esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam” (Alarcão, 1996, p.12). A importância da reflexão é salientada por Tomaz (2007), quando a mesma refere que “não se pode conceber um tipo de resposta único e eficaz, que possa ser aplicado indiferenciadamente a todas as situações” (p.29).

Abordar este tema e compreendermos o pensamento de Schön implica que saibamos, o que é, primeiramente, refletir. Para Alarcão (1996, p.175), “ser-se reflexivo

é ter a capacidade de usar o pensamento como atribuidor de sentido”. Para que essa atribuição de sentido ocorra, a mesma autora afirma que o sujeito deve questionar o seu saber e a sua experiência com o propósito de compreender a si e à realidade da qual faz parte – “é efectivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo” (*Ibidem*, p.181).

Segundo Alarcão (1996), foi nos Estados Unidos da América (EUA) que surgiu o conceito de professor investigador, contrapondo a concepção tecnocrática de professor que era visto como um “mero aplicar de packages curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica” (p.176). Assim, a autora refere que, o professor reflexivo “faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção” (p.176).

Tal como refere Alarcão (1996), no ponto de vista de Schön os currículos de formação de profissionais da altura eram normativos, isto é, havia uma abordagem inicial da ciência base, depois da ciência aplicada e, por fim, a realização de um estágio com a finalidade da aplicação da teoria aprendida aos problemas reais inerentes da prática, portanto, “educa-se com base na convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução correcta para cada caso” (Alarcão, 1996, p.24). Schön atribui importância ao ensino da ciência aplicada, porém, considera que esta deve ser combinada com a realização da prática profissional em ambientes que incorporem a acção e a reflexão na acção, “considerando estas como fonte de conhecimentos que se geram na própria acção (knowing-in-action)” (*Ibidem*, p.25).

Compreendemos que os currículos das escolas que formam profissionais devem conter prática associada ao processo de reflexão para que os alunos se desenvolvam de modo a resolverem situações incertas com as quais se deparam (Alarcão, 1996). E sendo o processo de reflexão uma capacidade, Alarcão (1996) defende que a mesma se pode desenvolver. Acompanhados pelos seus formadores, nas situações de prática, a autora menciona que “os alunos aprenderão a reflectir na acção e verão que a simples aplicação da regra é insuficiente, desenvolverão novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas” (p.27). Foi neste sentido que fomos exercendo a nossa Prática Pedagógica Supervisionada. Fomos orientadas a refletir sobre

as nossas ações, as nossas opções, levando-nos a tomar consciência da adequação, ou não, dessas escolhas.

A noção de reflexão que Schön abordada, é vista sob várias perspetivas (figura 2) e é neste sentido que apresenta conceitos importantes, como: **“conhecimento na acção”** (knowing-in-action), **“reflexão na acção”** (reflection-in-action), **“reflexão sobre a acção”** (reflection-on-action) e a **“reflexão sobre a reflexão na acção”** (reflection on reflection-in-action) (Alarcão, 1996, p.18).

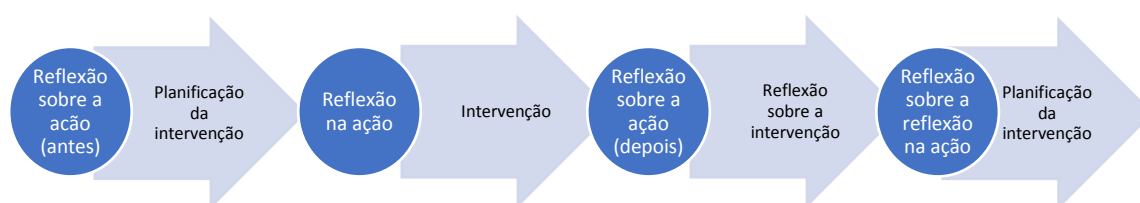


Figura 2 - Fases da reflexão (Schön, 1983, citado por Alarcão, 2001).

O **“conhecimento na acção”** decorre, como atrás foi mencionado, do conhecimento gerado a partir da ação. Para Schön mencionado por Alarcão (2001), **“é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação”**. A autora menciona que este conhecimento é tácito e que é difícil para um profissional falar dele, no entanto, a partir da reflexão sobre a ação e da tentativa de descrever esse conhecimento, é possível tornar explícito esse conhecimento.

O conceito de **“reflexão na acção”** consiste em **“refletirmos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento, e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-la”** (Alarcão, 1996, p.18). Na ótica de Day (2001), aplicado ao nosso caso concreto, a **“reflexão na acção”** consiste no **“processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão ativamente envolvidos no ensino”** (p.54), ou seja, o conjunto das decisões que o docente toma de forma rápida durante a prática.

Em seguida, a noção de **“reflexão sobre a acção”** consiste, para Schön, na descrição e análise da ação através da sua reconstrução mental. Contudo, para Day (2001), este é um processo que ocorre antes e depois da ação, **“é um processo mais pensado e**

sistemático de deliberação, que permite a análise, a reconstrução e a reformulação da prática no sentido de planear o ensino e a aprendizagem em termos futuros” (Day, 2001, p.57).

Estes três processos que, como já mencionámos, ajudam no percurso do desenvolvimento profissional do professor, permitindo que se conheça mais e melhor enquanto profissional da educação, foram postos em prática durante a nossa Intervenção Pedagógico-Didática. Refletimos antes da ação sobre as atividades que pretendíamos conceber para permitir desenvolver a compreensão inferencial nos alunos (“reflexão antes acção”); refletimos durante a nossa intervenção sobre essas mesmas opções que tomámos (“reflexão na acção”); por fim, voltámos a refletir sobre os planos de atividades de forma a tomarmos consciência dos seus pontos fortes e fracos tendo em vista a sua melhoria numa ação futura (“reflexão após a acção”). Estes processos que ocorreram nestes ciclos e de forma sistemática permitiram-nos analisar e repensar a nossa ação, desenvolvendo-nos enquanto professoras.

Por fim, a **“reflexão sobre a reflexão na acção”** consiste numa análise da reflexão sobre a ação e ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções” (Alarcão, 1996, p.19).

Alarcão (1996) apresentou alguns aspetos sobre os quais nos podemos debruçar quando refletimos: a experiência profissional, a ação educativa, o que nos leva a agir, o que nos leva a agir de determinada forma.

Day (2001) sistematiza a importância da reflexão afirmando que “os professores que reflectem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino” (p.48).

Percebemos a importância que a reflexão assume na formação de professores, em particular quando o professor tem a possibilidade de conduzir o seu próprio desenvolvimento profissional. Contudo, é crucial mencionarmos que a reflexão sobre as nossas práticas, com vista a uma compreensão mais aprofundada das mesmas, tem de ser alicerçada num quadro de referências, como faz notar Alarcão (1996):

“Quando reflectimos sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objecto de reflexão a acção, a atitude, o fenómeno e queremos compreendê-lo. Mas para os compreendermos precisamos de os analisar à luz de referentes que lhe dêem sentido. Estes referentes são os saberes que já possuímos, fruto da experiência ou da informação, ou os saberes à procura dos quais nos lançamos por imposição da necessidade de compreender a situação em estudo. Desta análise, feita em função da situação e dos referentes conceptuais teóricos resulta, geralmente, uma reorganização ou um aprofundamento do nosso conhecimento com consequências ao nível da acção” (p.179).

Síntese

O desenvolvimento do professor ao longo da vida assume cada vez mais um lugar de destaque uma vez que a sociedade tem sido alvo de constantes mudanças que se refletem, naturalmente, na escola e a vários níveis. O professor terá que acompanhar todas essas mudanças de forma a atuar da melhor forma em contexto de sala de aula. Para isso, existem formas de se desenvolver, como nos aponta Day (2001).

Associado ao desenvolvimento profissional surge a componente de reflexão da prática defendida por Schön (1983) e Alarcão (1996). Esta permite que o docente, à medida que vai refletindo sobre sua prática à luz dos referenciais específicos, mantenha, altere, elimine ou melhore as suas opções pedagógicas de forma a melhorar a sua prática e desenvolver-se enquanto profissional da educação.

PARTE II

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

CAPÍTULO 3

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Introdução

Para Coutinho (2014), “o capítulo metodologia destina-se a dar informação sobre os procedimentos gerais usados na pesquisa empírica, os instrumentos utilizados e relatar a maneira como os dados foram recolhidos” (p.254).

Desta forma, começamos por enquadrar este estudo na sua realidade pedagógica, apontando os aspetos mais relevantes.

Em seguida, apresentamos as opções metodológicas que caracterizam o nosso estudo (natureza, paradigma, objetivo e modelo de investigação).

Posteriormente, descrevemos as sessões que realizámos tendo em vista a promoção da compreensão leitora e, em especial, da compreensão inferencial, dando conta das atividades desenvolvidas.

Por fim, escrevemos sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados: observação não estruturada, notas de campo, fotografias e vídeo, registo-transcrição, documentos das crianças, planificações e recursos pedagógico-didáticos construídos.

3.1. Caracterização da Realidade Pedagógica

A nossa Intervenção Pedagógico-Didática decorreu numa turma do 3º ano de escolaridade, de um Centro Escolar de um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, com poucos anos de existência, apresentando, por isso, condições modernas e de qualidade.

A turma era formada por 20 alunos, dos quais 12 são do género feminino e 8 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Verificou-se uma heterogeneidade quanto à nacionalidade das crianças, havendo um aluno Moldavo, uma aluna Romena, uma aluna Islandesa. Para além da nacionalidade, salientamos também o facto de uma aluna ter vivido na Suíça e outra nos Estados Unidos da América. Apesar de termos verificado, durante o período de observação que efetuámos no decurso da Fase I da PPS B2, que a maior parte destas crianças não apresentava dificuldades independentemente das suas origens, destacamos a aluna Islandesa que manifestava dificuldades a nível de compreensão, expressão e interação oral (nível A1 –

inicial – avaliação da docente responsável pela turma), segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, sendo, por isso, alvo de maior atenção da nossa parte. Na turma existe ainda uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que, apesar disso, acompanha o trabalho da turma. Destacamos ainda três alunos que apresentam grande dificuldade a nível do Português e Matemática sendo que um deles possui dificuldades ao nível da dicção e articulação das palavras.

As crianças do Centro Escolar têm ao seu alcance, entre outras Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Tecnologias de Informação e Comunicação. Constatámos igualmente que utilizam o seu computador em contexto de sala de aula no âmbito de diversas atividades.

Das observações que efetuámos, a turma, no geral, possui regras de trabalho e de convivência bem estabelecidas, é bastante participativa, empenhada na realização de tarefas e manifesta gosto em aprender novos conteúdos, havendo, naturalmente, alunos em que é necessário solicitar a sua participação pois, por iniciativa própria, não o fazem.

3.2. Opções metodológicas

A formação de professores é fundamental. A investigação científica é uma forma de formar futuros professores porque, como afirma Vilelas (2009), é uma “actividade que nos permite obter conhecimentos científicos, ou seja, conhecimentos objectivos, sistemáticos, claros, organizados e verificáveis” (p.57). Assim, e tal como refere Cardoso (2014), a investigação e a reflexão relativamente a problemas emergentes da prática, realizadas por professores, em particular por professores em início de carreira, “será o polo aglutinador da sua formação, com vista a alterações fundamentais da ação” (p.25), conduzindo ao seu desenvolvimento profissional.

Para Vilelas (2009), sustentado em Salgueiro (1994), os professores que iniciam o seu percurso na investigação científica, como é nosso caso, localizam-se no “primeiro nível - onde os profissionais devem adquirir o *espírito de investigação*” (p.65).

Uma vez que esta Intervenção Pedagógico-Didática pretendeu compreender como se pode promover a compreensão leitora, em particular a compreensão inferencial, dos

alunos através de um ensino estratégico e deliberado, e como Pardal e Correia (1995) mencionam que “um estudo é altamente condicionado pela sua finalidade” (p.26), a metodologia que adotámos para a recolha e análise dos dados foi de **natureza qualitativa**. Esta, segundo os mesmos autores, “privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida” (p.17), ou seja, daremos particular importância à identificação, análise e caracterização das estratégias utilizadas para promover a compreensão inferência e à reflexão sobre as mesmas.

Para Bogdan e Bicklen (1994), uma metodologia qualitativa “incide sobre diversos aspetos da vida educativa” (p.47). Na ótica de Coutinho (2014), “o propósito da investigação qualitativa é compreender os fenómenos na sua totalidade e no contexto em que ocorrem” (p.329). Assim, procurámos inicialmente compreender a realidade educativa para, estrategicamente, prepararmos a nossa intervenção didática e por isso, durante este processo existiu “um alto nível de envolvimento do investigador com os sujeitos” (Vilelas, 2009, p.107). Neste conhecimento da realidade pedagógica, procurámos compreender o funcionamento da turma em vários aspetos e que nos permitissem preparar a nossa intervenção tendo por base tais características.

Bogdan e Bicklen (1994) e Vilelas (2009) consideram que neste tipo de natureza investigativa o “ambiente natural” é a fonte para recolhermos os dados e o investigador é o instrumento mais importante. Assim, nesta Intervenção Pedagógico-Didática, o contexto da sala de aula constituiu o local de implementação do mesmo bem como a fonte para recolhermos os dados necessários e por isso mesmo, mantivemos “um contacto com as pessoas nos contextos onde essas pessoas geralmente se encontram” (Vilelas, 2009, p.107). Assumimos o papel central na medida em que concebemos, implementámos e avaliamos um conjunto de sessões junto dos alunos.

Tendo por base a **natureza qualitativa** do trabalho, preocupámo-nos principalmente com o processo, isto é, com a realização de atividades que visassem promover o desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos, com especial incidência na compreensão inferencial. Esta ideia é defendida por Bogdan e Bicklen (1994) quando afirmam que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49).

Estes estudos são essencialmente descritivos (Bogdan & Bicklen, 1994; Vilelas, 2009) e por isso, tal como Silveira (2009) defende, “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p.31). Esta descrição dos resultados da investigação abrange “citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação, (...) transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registo oficiais” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.48).

Enquadrámos este trabalho quanto à sua natureza e importa agora fazê-lo no que respeita ao seu paradigma. Um paradigma de investigação constitui, para Vilelas (2009), “um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumos, servindo de modelo, às práticas de pesquisa” (p.99). Assim, este trabalho enquadra-se no **paradigma interpretativo** em que, para Chevarria e Gomes (2013) “o observador não julga a realidade diretamente, mas sim a sua interpretação desta realidade. Interpretação esta que está sujeita às construções sociais e individuais, deste observador” (p.12).

Relativamente ao objetivo, esta Intervenção Pedagógico-Didática é **exploratória**, uma vez que teve a sua origem, segundo Vilelas (2009), num “novo fenómeno [para o professor em início de carreira], que, precisamente por ser novo, ainda não possui uma descrição sistemática” (p.119), sendo necessário, nesta perspetiva, compreendê-lo e avaliá-lo, coincidindo esta definição com a realidade em que nos encontrávamos, isto é, com pouco conhecimento relativo à compreensão leitora e em especial à compreensão inferencial e sobre como as podíamos promover.

A investigação **exploratória** permite que o investigador se familiarize com esse novo fenómeno ou problema para o conhecer (Vilelas, 2009), isto é, “compreender bem a problemática do objeto de estudo” (Ketele & Roegiers, 1999, p.117) visando, mais tarde, a sua tentativa de resolução.

Ketele e Roegiers (1999) mencionam que se caracteriza pela existência da fase heurística pois “é feita de observação e de reflexão, a fim de gerar hipóteses” (p.116), ao longo de todo o processo de Intervenção e Investigação. Para os mesmos autores, como “uma boa investigação **exploratória** combina, portanto, criatividade e rigor” (p.

117) o investigador tem a liberdade de fazer as opções que considere mais pertinentes para o seu trabalho sempre com rigor científico.

O modelo de investigação seguido é o de **Investigação-Ação**, que, na ótica de Máximo-Esteves (2008), tem um papel muito importante no que diz respeito à formação do professor reflexivo porque, para Cardoso (2014) sustentada em Lópes-Barajas (1992), “a investigação na ação orienta-se para a melhoria da prática educativa. Ela tem em vista a própria mudança educativa, ajudando os professores a lidar com os desafios e os problemas, que a prática lhes coloca, e a levar a efeito inovações, de uma forma refletida” (p.30). Nesta perspetiva, é um recurso que tem o propósito de melhorar a educação e desenvolver os professores (Máximo-Esteves, 2008).

A **Investigação-Ação** é utilizada quando surge um problema emergente do quotidiano profissional que é necessário resolver (Máximo Esteves, 2008; Cardoso, 2014). Por isso, deve-se investigar e aprofundar conhecimentos relativos a esse tema inerente à questão (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, Coutinho (2014) destaca como objetivos deste tipo de metodologia os seguintes: “compreender, melhorar e reformar práticas” e intervir “em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção” (p.368).

No campo escolar, a **Investigação-Ação** “toma como campo de investigação as acções humanas e as situações sociais que são percebidas pelos professores como: inaceitáveis sobre certos aspetos; susceptíveis de mudanças; exigindo uma resposta prática” (Elliott, 1978, citado por Ketele & Roegiers, 1999, p.114). Para Bogdan e Bicklen (1994), esta investigação de um problema específico permite que os professores aumentem os conhecimentos que têm de si próprios tomando consciência dos problemas existentes e mostrando empenho para os resolver. Esta metodologia consiste, por isso, num estudo que é realizado no âmbito de uma situação específica com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da ação e, por isso, há “o desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação” (Elliott, 1991, p.69, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Por isso, o professor investigador “adota, portanto, uma posição exploratória” (Elliott, 1978, citado por Ketele & Roegiers, 1999, p.114)

Como o próprio nome o sugere, trata-se de uma metodologia que relaciona a investigação (teoria) com a ação (prática) (Máximo-Esteves, 2008; Cardoso, 2014, baseada em Lópes-Barajas, 1992). Pardal e Correia (1995) também sustentam esta ideia uma vez que para estes autores é importante, no processo de investigação, que a teoria e o facto se relacionem. Desta relação depreende-se que a metodologia de **Investigação-Ação** “é um processo levado a efeito pelos práticos que estão envolvidos numa determinada situação, que desempenham, simultaneamente, o papel de investigadores e participantes” (Cardoso, 2014, p.35).

Este processo assenta, segundo Máximo-Esteves (2008) na elaboração de questões que se pretendem investigar, construir os objetivos a seguir, elaborar as metodologias para os fazer cumprir e controlar os objetivos e selecionar as maneiras de avaliar os resultados. A **Investigação-Ação** é um processo realizado por pessoas, numa determinada situação, que assumem o papel de investigadores e de participantes para resolver questões emergentes da prática profissional. (Máximo-Esteves, 2008).

Como Coutinho (2014) refere, para que ocorra investigação aliada à mudança de ação, ocorre “um processo cíclico ou em espiral que alterna entre ação e reflexão crítica” (pp.363-364). Na perspetiva da mesma autora, este processo pressupõe sempre a realização sucessiva de quatro fases “**planificação**”, “**ação**”, “**observação (avaliação)**” e “**reflexão (teorização)**”. Esta sucessão origina um movimento circular e a reformulação da ação após reflexão marca o início de um novo **ciclo de Investigação-Ação**, como constatamos na figura 3 que se segue.

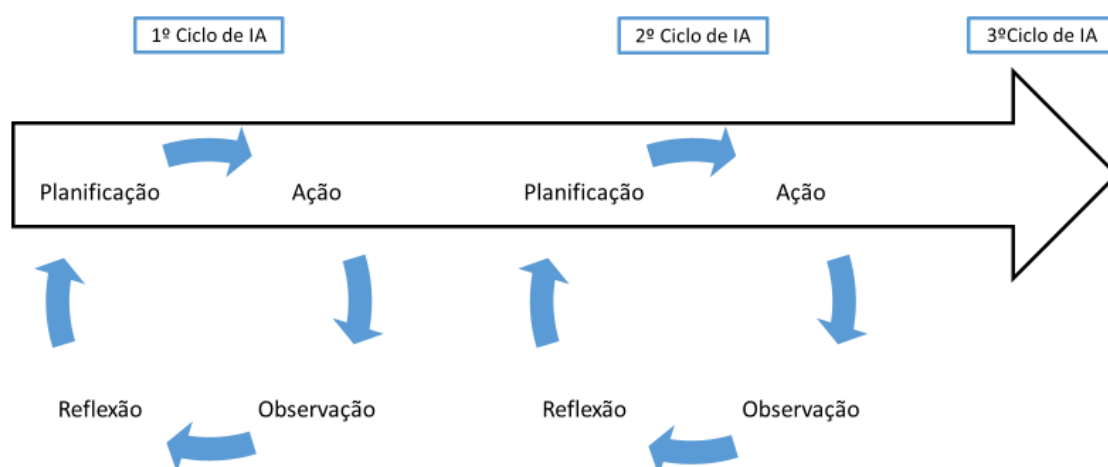


Figura 3 - "Espiral de ciclos da Investigação-Ação" (adaptado de Coutinho, 2014, p.369).

Pela observação da figura 3, e tal como analisa Coutinho (2014), um processo de **Investigação-Ação** é mais do que um ciclo. Recordando o objetivo desta metodologia, que é alterar práticas, melhorando-as, o investigador repete este processo ao longo do tempo de modo a “explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas, mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na abordagem ao problema em estudo” (Coutinho, 2014, p.370).

Dado o reduzido tempo em que efetuámos a nossa intervenção junto dos alunos e o tempo que é necessário até à realização de um ciclo, a nossa intervenção decorreu apenas num **ciclo de Investigação-Ação**, não obstante este mesmo ciclo ter integrado vários ciclos práticos: “**reflexão antes da acção**” (planificação da nossa intervenção) – “**reflexão na acção**” (intervenção e observação) – “**reflexão sobre a acção**” (sobre a intervenção ocorrida) e para a acção (planificação de uma nova intervenção integrando o conhecimento construído a partir da reflexão sobre a acção anterior).

Deste modo, compreendemos quando Coutinho (2014) afirma que “o essencial na **Investigação-Ação** é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p.364).

Assim, pretende-se com esta metodologia, como menciona Máximo-Esteves (2008), suportada em Altrichter et al. (1996), “apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática para adoptarem as inovações de forma refletida”. Os mesmos autores acrescentam que a adoção desta metodologia permite que os professores contribuam para melhorar a qualidade das suas escolas como também possuam mais conhecimentos, que aumentem a sua competência profissional através da investigação que realizam. Apoiada em Report (1970, p.499), Máximo-Esteves (2008) refere que a **Investigação-Ação** tem ainda como finalidade “a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata” (p.19).

Máximo-Esteves (2008), suportada em Kemmis e McTaggart (1988) sintetiza a investigação como uma “forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais (incluindo educacionais) com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar” (pp.19-20).

Sintetizando, “a **investigação-ação** é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção” (Coehn & Manion, 1980, p. 174, citado por Cardoso, 2014, p.33). Desta ideia e de tudo o que já apresentámos, é possível depreendermos as características desta metodologia, apresentadas por Coutinho (2014) baseada em autores consultados (Cohen & Manion, 1994; Cortesão, 1998; Elliott, 1991; MacTaggart, 1994; Simões, 1990): “**situacional**” – pretende a diagnose e solução de um problema emergente do contexto específico; “**interventiva**” – tem em vista compreender e descrever um problema e intervir através de uma ação deliberada; “**participativa**” - pois todos os intervenientes fazem parte da pesquisa, ou seja, é executada por um “investigador coletivo” (Cortesão, 1998, p.31, citado por Coutinho, 2014, p.366) e “**autoavaliativa**” – já que as alterações são avaliadas de forma a produzir novos conhecimentos e modificar a prática.

3.3. Intervenção Pedagógico-Didática

Nesta secção apresentaremos a intervenção didática que desenvolvemos entre 14 de março e 3 de junho de 2016, com a finalidade de compreendermos o modo que poderíamos promover a compreensão leitora, mais especificamente a compreensão inferencial, junto de alunos do 3º ano de escolaridade. Para tal, foram concebidas e implementadas quatro sessões de trabalho na área curricular disciplinar de Português e duas na de Estudo do Meio, perfazendo um total de seis sessões.

No planeamento e conceção das sessões de trabalho, procurámos escolher textos e temas motivadores para os alunos, ideia defendida por Viana e colaboradores (2010) como importante para a compreensão de um texto, e recorrer a um conjunto de estratégias decorrentes da nossa pesquisa inicial e que considerávamos que iriam

permitir aos alunos desenvolver a compreensão leitora, em particular a compreensão inferencial, e descobrir a sua importância quer no contexto escolar, quer na vida real.

O quadro 4 que em seguida apresentamos, engloba, de forma sucinta, o número de sessões realizadas e respetivas áreas curriculares disciplinares, texto ou tema abordado nas mesmas e as estratégias/atividades definidas para cada sessão tendo por base os programas e as metas curriculares das referidas áreas curriculares e os objetivos investigativos definidos para este trabalho e já apresentados na Introdução.

A ética é um ponto crucial em qualquer trabalho de investigação. “Agir eticamente, para um investigador, significa agir no sentido do respeito pelos outros” (Máximo-Esteves, 2008, p.107). Por essa razão, a nossa Orientadora Cooperante começou por, antes da nossa investigação, solicitar “o prévio consentimento informado dos pais e/ou responsáveis pelas instituições onde vai decorrer a investigação” tal como sugere Máximo-Esteves (2008, p.107). É uma condição muito importante tratando-se de crianças. Para além disso, com a análise dos dados que recolhemos, tivemos necessidade de destacar alunos pelo que tivemos, como menciona a mesma autora, que “assegurar o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos intervenientes através do recurso a denominações fictícias” (p.107).

Parte II – Intervenção Pedagógico-Didática
Capítulo 3 – Orientações Metodológicas do Estudo

Sessão/Dia(s)	Área Curricular Disciplinar e Texto ou Tema	Estratégias/Atividades
Sessão 1 14, 15 e 16 de março de 2016	Português “Sementinha” (Rubem Alves) ¹	<ul style="list-style-type: none"> – Fazer inferências a partir de questões orais (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento, de objeto) - (EL3_22.4). – Antecipar o conteúdo do texto a partir da imagem ilustrativa do mesmo através da escrita de uma história. – Confrontar o texto escrito pelos alunos com a história verdadeira. – Fazer inferências (de causa-efeito) (EL3_22.4)
Sessão 2 11, 12 e 13 de abril de 2016	Português “Na quinta das cerejeiras” (Ilse Lieblich Losa) ²	<ul style="list-style-type: none"> – Fazer inferências a partir de questões orais (de lugar, de tempo, de ação, de problema-solução, de sentimento-atitude) (EL3_22.4). – Antecipar o conteúdo do texto através de imagens ilustrativas e registo dessas ideias. – Registrar as ideias dos alunos no quadro. – Confrontar as ideias do texto com as ideias que os alunos anteciparam. – Fazer inferências (sentimento, causa-efeito, objeto e atitude) (EL3_22.4).
Sessão 3 26 e 27 de abril de 2016	Português “A pomba e a formiga” (La Fontaine) ³	<ul style="list-style-type: none"> – Antecipar o conteúdo do texto através de imagens ilustrativas. – Confrontar as ideias do texto com as ideias que os alunos anteciparam.
Sessão 4 29 de abril de 2016	Estudo do Meio “Rochas”	<ul style="list-style-type: none"> – Antecipar os conhecimentos prévios a partir da realização da área vocabular da palavra “Rochas”, no quadro. – Confrontar as ideias antecipadas com uma apresentação PowerPoint.
Sessão 5 9 de maio de 2016	Estudo do Meio “Astros”	<ul style="list-style-type: none"> – Antecipar os conhecimentos prévios a partir da escrita e do desenho dos seus conhecimentos sobre o tema; – Confrontar as ideias do texto com as ideias que os alunos anteciparam. – Reconhecer a importância da mobilização de conhecimentos prévios para a aprendizagem de novos conteúdos;
Sessão 6 16, 17 e 18 de maio de 2016	Português “Os Dez Mandamentos Da Prudência” (Maria de Lurdes Modesto) ⁴	<ul style="list-style-type: none"> – Descobrir o significado de palavras desconhecidas através do contexto. – Confrontar as ideias com o significado no dicionário; – Fazer inferências (causa efeito; problema-solução) (EL3_22.4). – Descobrir o significado de palavras desconhecidas através do contexto.

Quadro 4 – Plano de intervenção didática.

¹ Texto e ficha de trabalho retirados e adaptados de: Letra, C. & Borges, M. (s.d.). *O Mundo da Carochinha – Manual de Português do 3º ano*. Alfragide: Gailivro.

² Texto retirado e ficha de trabalho adaptada de: Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., & Ferreira, A. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

³ Texto retirado de: Lima, E., Barrigão, N., Pedrosa, N. & Rocha, V. (2013). *Manual Alfa Português 3*. Porto: Porto Editora.

⁴ Texto retirado e ficha de trabalho adaptada de: Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I. & Ferreira, A. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

3.3.1. Descrição das sessões

▪ Sessão 1 – “Sementinha” (Rubem Alves)

Na primeira sessão, trabalhamos com os alunos o texto “Sementinha” de Rubem Alves, retirado e adaptado do manual “O Mundo da Carochinha – Manual de Português do 3º ano”. A Ficha de trabalho que utilizámos foi baseada também nas questões apresentadas pelo manual, contudo, acrescentámos outras que considerámos pertinentes para conseguirmos desenvolver a compreensão inferencial nos alunos.

Assim, começámos por projetar a imagem do texto “Sementinha”, solicitando aos alunos que a analisassem. Enquanto os alunos o faziam, fomos colocando questões de modo a que mobilizassem conhecimentos prévios relacionados com o assunto do texto (por exemplo, levando-os a inferir a possível estação do ano e a relação entre as duas árvores.).

Depois de explorarmos a imagem em conjunto, solicitámos aos alunos que realizassem a pares um pequeno texto narrativo tendo por base a referida imagem e a análise feita da mesma, como mostramos no anexo 1 (figura 2).

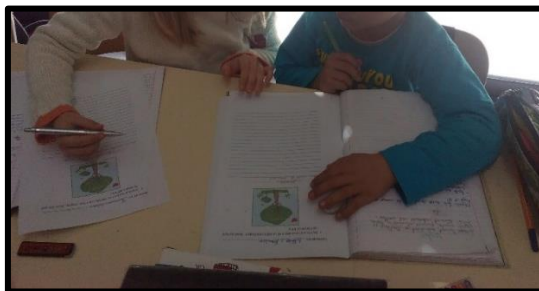


Figura 4 - Escrita de um texto sobre a ilustração do texto "Sementinha".

Após a escrita dos textos, cada par leu em voz alta o seu texto e os colegas manifestaram a sua opinião, apresentando sugestões de melhoria sobre o trabalho realizado pelo par.

Entregámos, depois, aos alunos, o texto “Sementinha” com adaptações (anexo 2) e uma Ficha Informativa sobre a autora do texto.

Antes dos alunos realizarem a leitura silenciosa do texto, perguntamos-lhes se conheciam o significado das palavras “paineira” e “broto”, palavras que surgiam no texto, e mostrámos imagens representativas dessas palavras, de modo a facilitar a compreensão. Pensámos que esta poderia ter isso uma oportunidade para que os alunos realizassem uma atividade que visasse mobilizar a estratégia 2 – *antecipação do significado de palavras a partir do contexto*.

Após a leitura, solicitámos a alguns alunos que confrontassem a história por eles realizada com a história original, indicando os aspetos diferenciadores entre as duas histórias.

Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (anexo 3), também a pares, sobre o texto, tendo sido corrigida em grande grupo.

▪ **Sessão 2 – “Na quinta das cerejeiras” (Ilse Lieblisch Losa)**

Na sessão número 2, foi trabalhado o texto “Na quinta das cerejeiras” de Ilse Losa. A escolha deste texto foi baseada em dois critérios: abordar um tema relacionado com os conteúdos de Estudo do Meio (seres vivos animais), a iniciar na aula seguinte, e permitir trabalhar a compreensão inferencial. Este texto e as questões da ficha de leitura que foi aplicada na aula seguinte foram retiradas e adaptadas da obra “Ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico” (Viana et al., 2010). Para além das questões referidas anteriormente, incluímos ainda outras questões, consideradas pertinentes para a promoção da compreensão inferencial.

Começámos por projetar um slide com o título e com quatro imagens alusivas à história e pedimos à turma que atentasse nestes aspetos e os descrevesse referindo possíveis relações.

Em seguida, e após analisarmos, em conjunto, as imagens, solicitámos que, juntamente com o seu colega do lado, antecipassem o conteúdo possível da história, escrevendo 3 ideias numa ficha de trabalho (anexo 4). Terminada a tarefa, e de modo a facilitar o confronto do conteúdo do texto com as suas ideias, o grupo fez a leitura em voz alta do seu texto e apontámos essas ideias no quadro com título “O que pensamos que vai acontecer no texto?”, observável na figura 5.

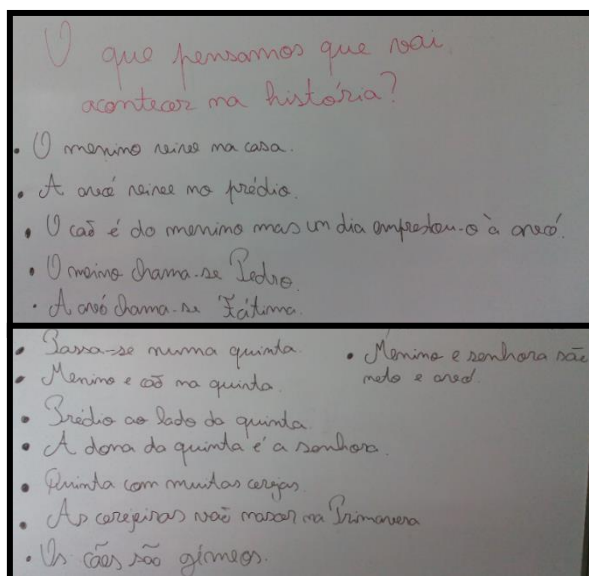


Figura 5 - Antecipação do conteúdo do texto "O que pensamos que vai acontecer na história?".

Após ser distribuído o texto original (anexo 5), perguntámos qual a autora do texto e, a esse propósito, distribuímos uma ficha informativa de Ilsa Losa, analisada em conjunto.

No dia seguinte, questionámos os alunos quanto à realização do trabalho para casa: leitura do texto e procura no dicionário das palavras desconhecidas e sua escrita no caderno diário.

Em seguida, colocámos questões oralmente sobre o texto a diferentes alunos e fomos registando no quadro as ideias principais do texto, começando por escrever o título "O que acontece na história". Feito este trabalho, a turma confrontou as suas ideias com as ideias verdadeiras, verificando as que eram coincidentes ou não.

Para trabalho de casa, pedimos aos alunos que realizassem os exercícios 1 e 2 da ficha de trabalho (anexo 6) e indicámos-lhes que as questões não eram diretas, ou seja, não bastava retirarem informação do texto, sendo sim necessário pensarem no significado de frases ou ideias consoante os conhecimentos que já possuem.

Após a correção do trabalho de casa, os alunos fizeram os exercícios 3 e 4 cujas respostas foram, mais tarde, apontadas no quadro.

Para trabalho de casa fizeram o exercício 5 que é uma pergunta de opinião crítica.

▪ **Sessão 3 – “A pomba e a formiga” (La Fontaine)**

Na presente sessão trabalhámos a fábula “A pomba e a formiga” de La Fontaine que constava no manual de Português dos alunos “Manual Alfa Português 3”

Assim, começámos por projetar uma apresentação PowerPoint (anexo 7). No primeiro diapositivo constava o título do texto e algumas imagens ilustrativas do mesmo e pedimos à turma que atentasse nessas informações pensando o que poderia tratar o texto. Essas opiniões foram registadas no diapositivo seguinte.

Como trabalho de casa, referimos que teriam que identificar as falas da formiga, da pomba e do narrador bem como realizar os exercícios 2 e 3 relativamente à compreensão do texto.

Para continuar o trabalho, uma aluna fez uma pequena apresentação de La Fontaine porque foi desafiada dado ter demonstrado possuir livros sobre o autor. Considero que foi um momento importante em que valorizámos os materiais e os conhecimentos que alunos já têm, mobilizando-os para a sala de aula e motivando-os para a leitura de livros e novas aprendizagens.

Após a correção do trabalho de casa, foi realizada a leitura da fábula (anexo 8) em voz alta por 3 alunos diferentes, representando o papel de formiga, de pomba e de narrador.

De modo a monitorizar a compreensão do texto, solicitámos que o recontassem oralmente, apoiando-os assim que verificássemos dificuldades.

Regressámos ao diapositivo 2 do PowerPoint (anexo 7) iniciado na aula anterior, onde registámos as principais ideias do texto que os alunos iam apresentando. Desta forma, os alunos verificaram e referiram quais as ideias que se confirmaram ou não.

Depois, corrigimos os exercícios de trabalho de casa. Os alunos responderam oralmente e apontámos uma possibilidade de resposta para a questão 3.1 já que era de resposta aberta.

Posteriormente, questionámos a turma sobre qual o nome atribuído a um texto cujas características são: as personagens são animais que possuem comportamentos humanos procurando ensinar uma lição. O restante da aula consistiu na exploração do tipo de texto “fábula” e também na aprendizagem de como fazer um resumo.

▪ Sessão 4 – “Rochas”

A presente sessão teve em vista trabalhar a compreensão inferencial em Estudo do Meio, nomeadamente a antecipação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema “Rochas”.

Após indicarmos à turma que iríamos trabalhar o tema “Rochas”, referimos-lhes que para melhor conseguirem aprender, necessitaríamos que nos dissessem o que sabiam. Para isso, explicamos-lhes que iríamos realizar, em conjunto, a área vocabular da palavra “Rochas”, no quadro (figura 6). Desta forma, solicitámos a um aluno de cada vez que indicasse uma palavra relacionada com o tema e fomos-las registando. Dado que não possuíam muitos conhecimentos, tivemos que os conduzir, através de questões, a algumas palavras.

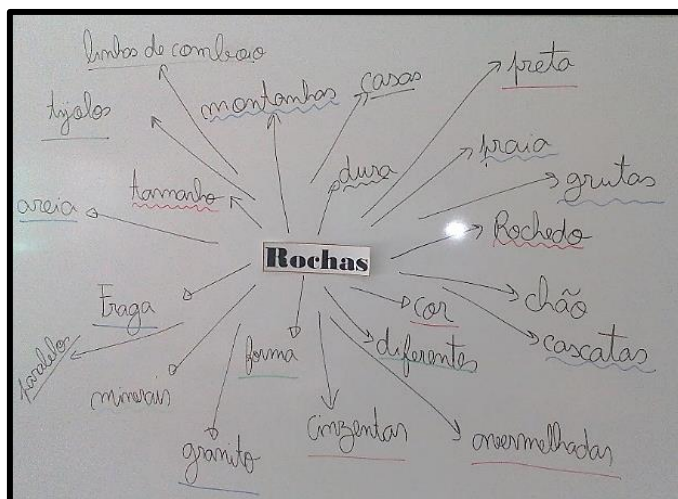


Figura 6 - Área vocabular da palavra "Rochas".

Concluída a atividade anterior, mencionámos aos alunos que as palavras iam ser organizadas numa tabela. Para isso, sublinhámos com a mesma cor palavras pertencentes à mesma categoria e registámo-las (figura 7).

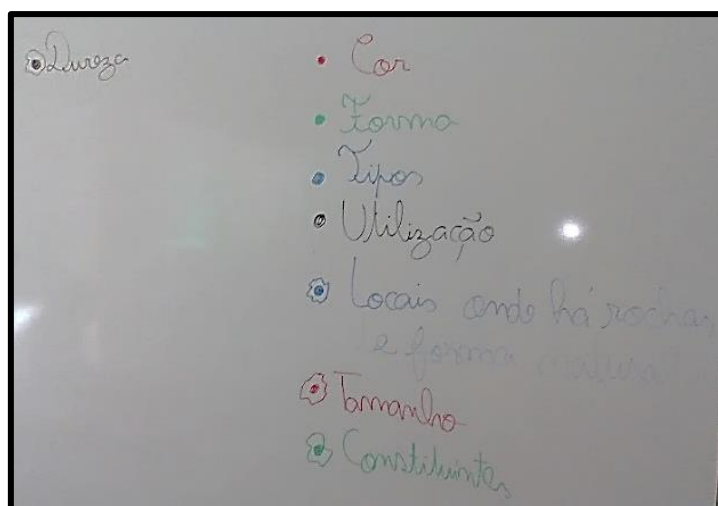


Figura 7 - Categorias criadas com as palavras da área vocabular de "Rochas".

O trabalho que se seguiu foi o estudo pormenorizado dos tipos de rochas que, necessariamente, envolveu as restantes categorias. Para isso, organizámos trabalho em grupo e distribuímos uma ficha de trabalho e uma amostra de um tipo de rocha. Na sua ficha colocaram uma cruz "X" nos itens que caracterizaram essa amostra de rocha.

De forma a corrigir a atividade anterior e a abordar os diferentes tipos de rochas e a sua formação, projetámos uma apresentação PowerPoint. Durante a mesma, os alunos puderam confrontar as suas ideias com as que anteciparam ao mesmo tempo que lhes atribuíam sentido, dado que alguns apenas conheciam as palavras e não o seu significado, nem relação com as restantes palavras.

▪ Sessão 5 – "Astros"

Nesta sessão de Estudo do Meio pretendíamos trabalhar o tema "Astros", procurando mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.

Mencionado o tema que iríamos estudar, os alunos receberam a atividade 1 de uma ficha de trabalho que consistia na resposta à questão "O que sei/penso sobre os astros" (anexo 9), através da escrita e desenho de algumas ideias (figura 8). Verificámos que os alunos não estavam familiarizados com o tema, ou, pelo menos, com a palavra principal "Astros" e, por isso, fomos dando algumas pistas tais como "vivemos num astro", "à noite vemos astros".

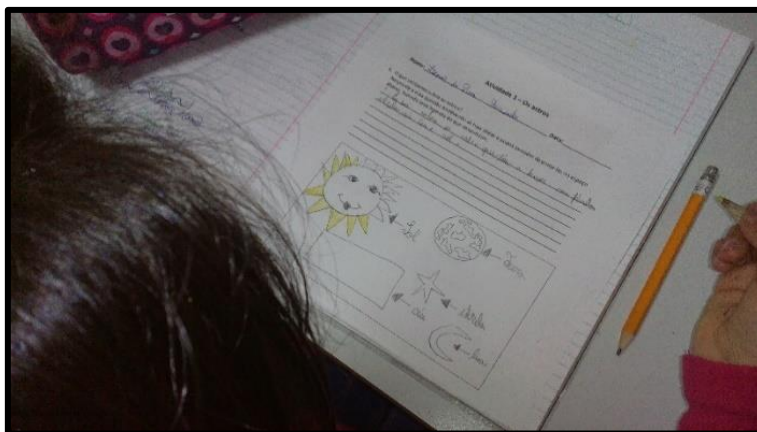


Figura 8 - Atividade "O que sei/penso sobre os astros".

Em seguida, entregámos à turma a atividade 2 (anexo 10) onde pretendíamos que os alunos lessem o texto informativo sobre o tema e cujos conceitos estavam sublinhados. Depois, preencheram uma tabela com as seguintes informações "O que pensava e que se confirmou". "O que pensava e que não se confirmou" e "O que aprendi de novo". Nesta atividade de confrontação das suas ideias prévias com o conteúdo do texto que leram, os alunos manifestaram satisfação ao aprenderem novas ideias e ao verificarem que algumas das suas ideias estavam corretas e outras erradas.

O restante tempo da aula consistiu na exploração dos novos conteúdos através de uma apresentação PowerPoint que foi resumida numa ficha informativa.

Perto do final da aula, distribuímos uma ficha que questionava os alunos: "Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?" (anexo 11).

No final da aula, analisámos um cartaz em conjunto com uma maquete do Sistema Solar com o objetivo de consolidar conteúdos.

▪ **Sessão 6 – "Os Dez Mandamentos Da Prudência"** (Maria de Lurdes Modesto)

Com a sessão número 6 pretendíamos trabalhar, essencialmente, a descoberta do significado das palavras desconhecidas através do texto "Os Dez Mandamentos Da Prudência" de Maria de Lurdes Modesto e a descoberta da importância dos conhecimentos prévios na compreensão textual. Este texto, à semelhança do "Na quinta das cerejeiras", foi retirado do livro "Ensino da compreensão leitura: da teoria à prática

pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico” (Viana et al., 2010). Utilizámos algumas questões que constavam na obra e formulámos outras.

A sessão iniciou-se com a leitura do texto (anexo 12) em silêncio e, posteriormente, a leitura em voz alta por 10 alunos em que cada um leu um mandamento, correspondente a uma estrofe.

Em seguida, de modo a facilitar a análise do texto, pedimos à turma que numerasse cada um dos mandamentos (do 1 ao 10).

Solicitámos aos alunos que sublinhassem as palavras cujo significado desconheciam e tentámos descobrir o seu significado através das pistas que o texto nos dá. Pedimos a uma criança que procurasse o significado dessa palavra no dicionário e fomo-las apontando. Por fim, reforçámos a ideia de que em muitas situações podemos descobrir o significado das palavras desconhecidas através das pistas que o texto nos dá e, por isso, podemos descobrir o seu significado dessa forma.

Seguidamente, entregámos a ficha de trabalho a todos os alunos e pedimos que realizassem o exercício 1 (anexo 13), onde era esperado que identificassem um mandamento que tivessem compreendido, outro que não compreenderam e que tentassem explicar por que motivos os compreenderam ou não. Prestámos especial atenção ao motivo pelo qual os alunos consideram que compreenderam ou não um mandamento, tentando levá-los a que percebam que os seus conhecimentos são fundamentais para que tal tivesse acontecido, ou seja, para atribuírem sentido.

Em seguida, os alunos começaram a realizar o exercício 2 (anexo 14) que consistia na explicação de cada um dos mandamentos que, por vezes, foi necessário dialogar de modo a compreenderem-nos.

O exercício que seguiu, o 3, tinha como objetivo os alunos responderem à questão “Achaste importantes os conhecimentos que tinhas para compreenderes melhor o texto?” (anexo 15). Pretendíamos que nos alunos pensassem se realmente os seus conhecimentos (prévios) foram relevantes para compreenderem o texto.

Com o exercício 4 (anexo 16), pedimos aos alunos que nos dissessem o que pensavam que significava a palavra “prudência” após termos compreendido o texto e procurámos o significado dessa palavra no dicionário. Dentro da mesma questão, o último exercício da ficha de trabalho (anexo 16) consistia em explicar o título do texto,

uma questão com pouca dificuldade uma vez já analisado o texto e a palavra “prudência”.

O trabalho que se seguiu foi a formação de pares para que ilustrassem, com plasticina, um dos mandamentos do texto, numa folha previamente preparada. Os trabalhos foram expostos na sala de aula.

Com os pares criados anteriormente, a turma construiu o livro “Os mandamentos...”. Para isso, de forma semelhante ao texto analisado na sessão, os alunos escreveram um conjunto de regras para um tema previamente definido. Fizeram-no em Word de modo a facilitar as correções necessárias antes da textualização manuscrita. No final, e depois do livro concretizado, par a par, os alunos apresentaram-se em frente da turma para ler o seu trabalho. Esta atividade permitiu que os alunos refletissem sobre temas muito importantes.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha dos dados

Para que o investigador possa “pensar de forma adequada e aprofundada acerca dos aspetos da vida” (Bogan & Bicklen, 1994, p.149) que lhe interessa estudar, necessita de recolher dados. Estes são, para Bogan & Bicklen (1994), “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise” (p.149).

A utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados constitui, por isso, um “instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica – confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra” (Pardal & Correia, 1995, p.48). É através das técnicas que podemos atribuir veracidade às nossas conclusões uma vez que estas surgiram no âmbito da recolha e análise dos dados sobre a pesquisa e trabalho efetuados.

Para tal, recorreremos às seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados, sobre as quais nos debruçaremos em seguida:

- **“Observação não estruturada”** (Pardal e Correia, 1995; Máximo-Esteves, 2008);
- **“Notas de campo”** (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008);

- **“Fotografias e vídeo”** (Máximo-Esteves, 2008);
- **“Registo-transcrição”** (Máximo-Esteves, 2008);
- **“Documentos das crianças”** (Máximo-Esteves, 2008).
- **Planificações e recursos pedagógico-didáticos construídos.**

A primeira técnica de recolha dos dados que utilizámos foi a **“observação”** que, segundo Máximo-Esteves (2008), “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87), nomeadamente a compreensão do contexto, das pessoas e das interações que estabelecem. No que respeita à estruturação da observação, tendo em conta a tipologia apresentada por Pardal e Correia (1995), a recolha dos dados passou pela **“observação não estruturada”** em que o investigador não recorre a instrumentos e tira as suas próprias notas de campo. Este tipo de observação “viabiliza o rigor da investigação, tornando possível o controlo de validade e limitando eventuais distorções da realidade (p.50). Estas observações decorreram ao longo de todo o processo de intervenção e investigação a fim de tomarmos consciência de todos os pontos para melhorarmos a nossa a nossa ação. Apesar disso, numa fase inicial sentimos alguma dificuldade em recolher aspetos evidentes da compreensão inferencial em contexto de sala de aula pois ainda estávamos a compreender e aprofundar os nossos conhecimentos sobre o tema.

Também as **“notas de campo”** foram utilizadas como técnica de recolha de dados. Bogdan e Biklen (1994) definem esta estratégia como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150) realizadas após as sessões. Qualquer apontamento que tenhamos escrito, relativamente às sessões decorridas, será considerado nota de campo e ajudará na interpretação dos resultados bem como na clarificação de ideias, nomeadamente em fotografias, por exemplo, uma vez que nelas não se encontram pormenores por vezes importantes.

As nossas **“notas de campo”** foram realizadas “no momento após a ocorrência” (Máximo-Esteves, 2008, p.88), em que refletimos em conjunto com a nossa colega e com as professoras, Orientadora Cooperante e Orientadora da Universidade, sobre as aulas decorridas. Nelas, registámos o balanço das atividades, os aspetos a melhorar, os

aspectos a manter, a adequação das atividades, a gestão do tempo, entre outros aspetos. Esta reflexão conjunta vai ao encontro do que Bogdan e Biklen (1994) e Máximo-Esteves (2008) referem, isto é, que as **“notas de campo”** são de dois tipos: **“descritivas”** e **“reflexivas”**. As **“descritivas”**, e também mais extensas, consistem na escrita objetiva, pelo investigador, dos detalhes das sessões realizadas, respeitando a linguagem dos participantes. As **“reflexivas”**, dizem respeito às notas subjetivas e interpretativas sob a perspectiva do observador, nomeadamente as suas ideias, as suas preocupações, as suas avaliações, os seus comentários, os seus sentimentos, os seus problemas.

As **“fotografias e vídeo”** também constituíram uma técnica de recolha de dados e, para que isso fosse possível, e tal como já referimos, a Orientadora Cooperante solicitou, por escrito, autorização aos encarregados de educação dos alunos que participariam no nosso estudo. As **“fotografias e vídeo”** são fontes ricas em detalhes e por isso mesmo segundo Burnaford (2001), mencionado por Máximo-Esteves (2008), há professores-investigadores que utilizam a análise dos vídeos como fonte principal da sua investigação. Isto verifica-se uma vez que na ótica de Máximo-Esteves (2008), quer as fotografias quer os vídeos são documentos com “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (p.91).

Utilizámos esta técnica também como principal fonte de recolha de dados. Vide-gravámos todas as sessões de promoção da compreensão leitora, em especial da compreensão inferencial, para mais tarde podermos analisar o modo como desenvolvemos atividades de compreensão inferencial junto dos alunos e caracterizarmos as nossas práticas educativas. Como foi uma técnica utilizada sempre em sala de aula, então “o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo” (Máximo-Esteves, 2008, p.91).

Posteriormente à etapa das vídeo-gravações sucede-se o **“registo-transcrição”** que “é um acto de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida” (Máximo-Esteves, 2008, p.102). Apesar da transcrição não conter todas as mensagens presentes nos vídeos (como gestos, pausas, reações faciais, entre outras), o investigador tem ao

seu alcance os próprios vídeos na necessidade de compreender e contextualizar melhor as situações em análise.

Os **“documentos das crianças”** constituíram-se também como uma fonte de dados, neste caso como uma fonte de informação complementar, consistindo “[n]os produtos elaborados pelas crianças” (Máximo-Esteves, 2008, p.92). Estes documentos dizem respeito a algumas das atividades que os alunos realizaram e que são fundamentais para a análise dos dados. Na maior parte das vezes, fotografámos esses documentos para que os alunos pudessem ficar com os mesmos no seu caderno diário ou na sala de aula.

Para além de todas as técnicas citadas até então, como fonte de recolha de dados surgem também as **“planificações das sessões”**. Estas antecipam a ação, orientando-a, contendo cada uma delas, todas as informações necessárias à realização das sessões, nomeadamente o enquadramento curricular, as atividades, o seu desenvolvimento e os recursos a utilizar.

CAPÍTULO 4

**APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS
RECOLHIDOS**

Introdução

Posteriormente à apresentação e descrição das sessões que compõem a nossa intervenção pedagógico-didática e dos procedimentos metodológicos escolhidos, iremos, neste quarto Capítulo, apresentar, analisar e interpretar os dados recolhidos.

Para isso, começaremos por apresentar e caracterizar a técnica de análise de dados escolhida, a análise de conteúdo.

Em seguida, e tendo por base os objetivos traçados para o nosso estudo, analisaremos as 4 estratégias promotoras da compreensão inferencial implementadas no decurso da nossa intervenção e referiremos os seus efeitos nos alunos.

Por fim, faremos um balanço das estratégias utilizadas, mostrando como é que este processo nos permitiu desenvolver como profissionais, em determinados aspetos.

4.1. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

Terminado o processo de recolha dos dados, segue-se a sua apresentação, análise e interpretação, de forma a serem tiradas algumas conclusões relativamente à implementação do nosso trabalho de intervenção e de investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados refere-se ao processo em que todo o tipo de dados recolhidos durante o trabalho de investigação são analisados com o intuito do investigador os compreender e acrescentaríamos, construir conhecimento, que, no caso da nossa Intervenção Pedagógico-Didática se prende com a promoção da compreensão leitora, com particular incidência na compreensão inferencial. Os autores acrescentam ainda que “a análise envolve, o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (*Ibidem*, p.205). Foram estes aspetos mencionados pelos autores que procurámos fazer, isto é, escolher os dados a analisar, organizar esses mesmos dados para, posteriormente, os podermos analisar, tornando-se possível tirar conclusões em concordância com os objetivos que estipulámos para o nosso trabalho.

Para tal, o investigador escolhe a técnica de análise que melhor se adequa ao seu estudo, no nosso caso, optámos pela análise de conteúdo. Esta técnica procura,

segundo Amado (2000) apoiado em Berelson (1954), “arrumar num conjunto de categorias de significação o *conteúdo manifesto* dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme)” (p.53), ou seja, a análise de conteúdo pressupõe a construção de um sistema de categorias para que os dados recolhidos a partir de diversas fontes possam ser organizados e analisados à luz de um determinado quadro de referências e tendo por base a questão e os objetivos de investigação definidos à partida.

Assim, e depois de termos definido os objetivos para o nosso trabalho, tal como sugere Amado (2000), iniciámos um processo de revisão de literatura de modo a podermos ter a “explicitação de um quadro de referência” (*Ibidem*, p.54), fundamental para a construção do sistema de categorias, e que nos possibilitaria organizar, analisar e atribuir sentido aos dados recolhidos.

Posteriormente à recolha dos dados, foi necessário constituirmos o nosso “*corpus documental*” (*Ibidem*, p.54), isto é, escolhermos os dados/documentos que seriam sujeitos à análise de conteúdo. Assim, e no caso do nosso trabalho, o *corpus documental* integra, como fontes principais de análise, as transcrições das vídeo-gravações, as planificações das sessões implementadas e as notas de campo que fomos realizando ao longo do processo.

Em seguida, realizámos o que Amado (2000) denomina de “Leituras atentas e activas” (p.54), de forma a encontrarmos regularidades e linhas orientadoras e que se pudessem constituir como categorias de análise. Definimos assim 4 categorias de análise que correspondem às principais estratégias didáticas que desenvolvemos no decurso da nossa ação com vista à promoção da compreensão inferencial nos alunos: C1 *antecipação de conhecimentos prévios*, C2 *antecipação do significado de palavras a partir do contexto*, C3 *exploração do texto/tema a partir de questões definidas previamente* e C4 *descoberta da importância da compreensão inferencial para a compreensão de um texto/tema*. De seguida, explicitaremos cada categoria.

▪ **C1 - *Antecipação de conhecimentos prévios***

Esta categoria refere-se às ações desenvolvidas por nós com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos através da formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto ou tema a partir dos indícios que proporciona a leitura (Viana e colaboradoras, 2010). A antecipação dos conhecimentos prévios dos alunos foi concretizada através da realização das seguintes atividades: análise de imagens ilustrativas e do título de um texto, realização da área vocabular de uma palavra-chave; escrita de um texto e desenho para levantamento das ideias prévias.

▪ **C2 - *Antecipação do significado de palavras a partir do contexto***

Esta categoria refere-se às ações desenvolvidas de modo a possibilitar que os alunos inferissem “o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto” (Viana et al., 2010, p.20). Esta estratégia foi operacionalizada a partir da realização das seguintes atividades: análise da estrutura interna da palavra em causa, ou a partir de outras palavras da mesma família e sugestão do seu significado, e procura do significado da palavra no dicionário, sobretudo quando os alunos não conseguiam antecipar o significado da mesma a partir da estrutura interna da palavra ou do seu contexto.

▪ **C3 - *Exploração do texto/tema a partir de questões definidas previamente***

De acordo com Viana e colaboradoras (2010), apoiadas em Lencastre (2003), a ação de colocar perguntas aos alunos pode ocupar “um importante papel na facilitação do processo de compreensão na medida em que ajudam o leitor a focar a atenção na informação relevante” (p.4). Assim, esta categoria refere-se às questões que formulámos ao nível da planificação e que colocámos aos alunos no decurso da nossa ação com vista a promover a compreensão do texto ou do tema, em particular a compreensão inferencial. Por isso, na formulação das perguntas tivemos por base os tipos de inferências propostos por Giasson (2000), conforme já referimos no Capítulo 1 do Enquadramento Teórico:

- “Inferências de lugar”;
- “Inferências de agente”;
- “Inferências de tempo”;
- “Inferências de acção”;
- “Inferências de instrumento”;
- “Inferências de categoria”;
- “Inferências de objeto”;
- “Inferências causa-efeito”;
- “Inferências problema-solução”;
- “Inferências sentimento-atitude”.

▪ ***C4 - Descoberta da importância da compreensão inferencial para a compreensão de um texto/tema***

Esta categoria visa compreender de que modo é que os alunos se foram consciencializando, no decurso da intervenção, da importância de mobilizarem os seus conhecimentos prévios para a atribuição de sentido, ou seja, para melhor compreenderem um texto ou um tema. Esta categoria corresponde a uma estratégia apresentada por Viana e colaboradoras (2010) na obra “O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do Ensino Básico”. Na perspetiva destas autoras é importante que os alunos percebam que a ativação de conhecimentos prévios os pode ajudar a clarificar as suas ideias, isto é, a perceberem se já têm conhecimentos sobre um determinado tema e a saberem se as suas conceções estão corretas. Este trabalho permite que realizem uma melhor aprendizagem. Também Ferreira e Dias (2004) salientam a importância desta consciencialização por parte dos alunos. No caso do nosso trabalho, esta estratégia foi operacionalizada através de uma questão escrita em que se pedia aos alunos que indicassem se consideravam, ou não, importantes os seus conhecimentos prévios para a compreensão de um texto ou para a aprendizagem de um novo tema, como mencionámos na “Descrição das sessões” 5 e 6 do Capítulo 3 do nosso trabalho. Para além disso, na última sessão concebemos e implementámos uma atividade com o

objetivo de os alunos identificarem informação do texto (mandamentos) que compreenderam e não compreenderam, tentando explicar porquê.

4.2. Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

Uma vez apresentado e descrito o Sistema de Categorias que construímos para organizarmos e analisarmos os dados recolhidos, no ponto seguinte iremos apresentar, analisar e interpretar esses mesmos dados, tendo como suporte o Sistema de Categorias criado. Assim, procuraremos, num primeiro momento, caracterizar a nossa intervenção pedagógico-didática ao nível da promoção da compreensão leitora e mais especificamente da compreensão inferencial e, num segundo momento, referir aspetos do efeito da nossa intervenção junto dos alunos e refletir sobre a nossa intervenção pedagógico-didática com vista ao nosso desenvolvimento profissional.

4.2.1. Análise e caracterização da nossa Intervenção Pedagógico-Didática ao nível da promoção da compreensão leitora/inferencial

Antecipação de conhecimentos prévios

A estratégia de antecipação de conhecimentos prévios foi utilizada nas sessões 1, 2, 3, 4 e 5 – nas sessões 1, 2 e 3 no âmbito da área curricular disciplinar de Português e nas sessões 4 e 5 no âmbito da área curricular disciplinar de Estudo do Meio. Para a sua análise, optámos por dividir em áreas dado a natureza das atividades ser diferente.

- **Área curricular disciplinar: Português**

Relativamente à área curricular disciplinar de Português, as sessões iniciaram-se com a análise de uma ou várias imagens ilustrativas do texto previsto, sendo que na sessão 3, optámos por colocar também o título do texto para análise. Sabemos, da literatura do nosso trabalho, que Vaz (2010) refere que é importante realizar esta

atividade pois a compreensão de um texto pode não ser alcançada devido ao leitor não possuir conhecimentos suficientes para compreender o conteúdo do texto. Tal como Viana e colaboradores (2010) sugerem, a análise de imagens e do título são fontes de informação do texto. Depois de pedirmos que observassem as imagens, analisávamo-las em conjunto e íamos orientando a atenção dos alunos através de questões no sentido de ativarem os seus conhecimentos prévios sobre o que poderia tratar o texto e de forma a colocarem hipóteses sobre o que ia acontecer. As questões pretendiam ainda que os alunos relacionassem os vários elementos das imagens, crucial para o levantamento de hipóteses, como se pode observar no excerto seguinte:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 14 de março de 2016

- Professora:** *O que é que tinhas dito, “Aluno N”, a propósito daquelas duas árvores?*
- Aluno N:** *Ah... Que a árvore pequena podia ter nascido da árvore grande.*
(...)
- Professora:** *“Aluno A”, olha para mim. Se em vez desta árvore grande eu colocasse aqui um pinheiro, já me dizias que esta (apontando para a árvore pequena) podia ter nascido do pinheiro?*
- Aluno A:** *Não.*
- Professora:** *Porquê?*
- Aluno A:** *Porque não são iguais.*
- Professora:** *Não são iguais, não são da mesma? Quem é que sabe a palavra?*
- Turma:** *Espécie.*

Na primeira sessão de trabalho não realizámos uma sistematização oral de todos os elementos observados e descritos bem como das suas possíveis relações. Contudo, como verificámos que teria sido muito útil para as atividades que se seguiam (como a confrontação de ideias), nas sessões 2 e 3 esse aspeto já foi tido em consideração. Assim, na sessão 2 recorremos ao quadro branco onde fomos registando as ideias dos alunos à medida que as referiam. No caso da sessão 3, esse resumo foi concretizado no final da análise das imagens, num diapositivo ao alcance visual da turma. Em ambas, os alunos registaram nos seus cadernos diários. O apontamento das hipóteses levantadas pela turma foi essencial para que tivessem um registo ao qual recorrer durante a confrontação das suas opiniões com as ideias dos textos, tornando esse trabalho mais rápido e eficaz.

Após este trabalho de ativação dos conhecimentos prévios, em que as imagens foram examinadas em conjunto, nas duas primeiras sessões solicitámos à turma que registasse as suas hipóteses, contudo, de forma diferente: na sessão 1, inventaram e escreveram uma história sobre a imagem analisada, como no exemplo no anexo 17; na sessão 2, escreveram 3 ideias relativamente ao que pensavam que ia acontecer no texto, tendo sido as mesmas apontadas no quadro (anexo 18). Nesta sessão, verificámos ainda que os alunos foram estabelecendo relações entre as imagens, o que não aconteceu na sessão 1.

Depois deste trabalho e de terem sido analisadas as produções dos alunos, a turma leu os textos. Partimos então para a confrontação das ideias. Na sessão 1, os alunos foram chamados a referir os aspetos semelhantes e diferenciadores, oralmente. Já na sessão seguinte, esse trabalho foi diferente. A turma apontou as ideias “O que aconteceu na história” e puderam recorrer ao registo anterior “O que pensamos que vai acontecer na história” confrontando-as. Em semelhança com esta sessão, também na terceira, houve a confrontação das hipóteses levantadas inicialmente tendo por base um registo escrito. Nesta sessão, o registo foi feito num diapositivo no qual constavam os títulos “O que penso que vai tratar o texto?” e “Do que trata o texto?”. Nas sessões 2 e 3, os alunos perceberam que as atividades de antecipação dos conteúdos dos textos seriam para que, posteriormente à leitura do mesmo, houvesse confrontação de ideias. A partir da análise dos dados, recolhemos indícios que nos permitem inferir que os alunos pareceram compreender que as imagens de um texto e o seu título, constituem fontes de informação quanto ao seu conteúdo e por isso, é sempre importante analisá-los.

- **Área curricular disciplinar: Estudo do Meio**

As duas sessões de Estudo do Meio também tiveram em vista a realização do levantamento das conceções dos alunos relativamente ao assunto a ser estudado. Em ambas, apesar do mesmo objetivo, as atividades foram distintas entre si e distintas das de Português, uma vez que até ao momento ainda não havíamos pensado nestas propostas.

Na sessão 4, dedicada ao tema “Rochas”, para irmos ao encontro da estratégia geral, realizámos a área vocabular da palavra-chave em conjunto e no quadro. Giasson (1993), apoiada em Holmes (1983) refere que uma das atividades que se pode realizar com os alunos é a de identificação de palavras-chave, neste caso, com o tema “Rochas”. Assim, cada aluno foi referindo uma palavra que estivesse relacionada com o tema da aula. Por ser um tema novo para os alunos, mais uma vez, e tal como nas sessões de Português, necessitámos de os orientar com questões que lhes permitissem encontrar palavras da área vocabular de “rochas”.

Já na sessão 5, cujo tema era os “Astros”, solicitámos à turma que escrevesse e desenhasse as suas ideias sobre o assunto da aula legendando os seus desenhos, como podemos ver alguns exemplos no anexo 19. Pensámos no desenho porque desta forma os alunos poderiam transmitir as suas ideias de forma visual, mesmo que não soubessem atribuir uma designação correta a essa ideia.

No que se refere à confrontação das ideias, esta existiu, mas também com atividades novas e diferentes. Em relação à sessão 4, depois das palavras organizadas em categorias, os alunos confrontaram as suas conceções com os conteúdos à medida que estes estavam a ser abordados numa Apresentação PowerPoint. Desta forma, viram as suas conceções prévias esclarecidas.

No que concerne à sessão 5, a confrontação das ideias que os alunos possuíam concretizou-se com o preenchimento de um quadro, presente na ficha de trabalho. Esse quadro tinha 3 colunas cada uma com a seguinte afirmação “O que pensava e que se confirmou”, “O que pensava e que não se confirmou” e “O que aprendi de novo”. Os alunos, após lerem um texto informativo sobre os “astros”, preencheram o quadro. No anexo 20 poderão ser consultadas as respostas de todos os alunos às questões presentes no quadro de confrontação das suas ideias no qual é possível verificar que nem todos os alunos mostraram conseguir preencher o referido quadro, talvez por ter sido a primeira abordagem ao tema dos “Astros”. Relativamente aos alunos que conseguiram fazê-lo, e a título de exemplo, apresentamos algumas das suas respostas:

Excertos retirados da transcrição da vídeo-gravação do dia 9 de maio de 2016

- *Confirmei que o planeta Terra é constituído por muita água ($\frac{3}{4}$). [Aluno B]*
- *Eu aprendi o nome dos planetas, o que é a via láctea. [Aluno D]*
- *Pensava que o sol era um planeta mas afinal é uma estrela. [Aluno J]*

Antecipação do significado de palavras a partir do contexto

A segunda estratégia, *antecipação do significado de palavras a partir do contexto*, foi pensada para que os alunos compreendessem, dado que Viana e colaboradoras (2010) afirmam, que o “vocabulário” é um fator condicionante para a boa ou má compreensão. Sugerem, por isso, a realização das atividades às quais recorreremos e que em seguida analisamos: antecipação do significado de palavras através do texto ou por meio das próprias palavras (raiz e afixos).

Foi planificada para a sessão 2, contudo, apesar de ao nível da planificação termos planeado a utilização desta estratégia para esta sessão, acabámos por não a mobilizar para a ação, como daremos conta no segundo ponto, no qual refletiremos sobre a nossa Intervenção Pedagógico-Didática. Para além da sessão 2, a mesma estratégia e atividade foi implementada nas sessões 5 e 6, sendo que a sessão 6 corresponde à área curricular disciplinar de Português e a sessão 5 à área curricular disciplinar de Estudo do Meio. Evidenciamos o facto de em Estudo do Meio esta estratégia não ter sido planeada previamente, tendo surgido no decurso da nossa ação.

Na sessão 5 esta estratégia e atividade surgiu durante a leitura e compreensão do texto informativo sobre o tema “astros”. Como podemos ver no excerto seguinte, e a título de exemplo, um dos alunos, no momento em que se encontrava a ler o texto, revelou dificuldades em perceber o que poderiam ser os “planetas anões”.

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 9 de maio de 2016

Professora: *Por que é que se chama um planeta anão? Há os planetas “normais” ou planetas principais e planetas anões. Por que é que serão anões (acentuando com maior intensidade a palavra “anões”)? Tenta lá perceber pela palavra anão.*

Aluno G: *Porque são mais pequenos.*

Deste modo, e consciencializadas para o facto de se poder recorrer a esta estratégia (antecipação do significado de palavras a partir do contexto), de imediato solicitámos ao aluno que pensasse no significado da palavra “anão” e que antecipasse o significado da expressão “planetas anões”. O aluno conseguiu inferir o seu significado e, desta forma, tentámos mostrar-lhe que em diversas situações poderá utilizar esta estratégia quando não compreende uma palavra ou expressão.

Relativamente à última sessão, a 6, após a leitura do texto “Os Dez Mandamentos Da Prudência” (Maria de Lurdes Modesto), os alunos marcaram como palavras desconhecidas, à exceção das palavras do título (a sua antecipação do significado seria na penúltima atividade da ficha de trabalho), as seguintes: “previamente”, “ciente”, “prudente”, “excessivamente”, “somente”, “tacho” (desconhecida pelo aluno de nacionalidade Moldava). Mencionámos à turma que teriam de pensar como é que poderiam saber o significado das palavras sem recorrerem ao dicionário.

Seguidamente, fomos lendo as passagens do texto em que as palavras identificadas pelos alunos se encontravam e pedimos que tentassem antecipar o seu significado. Para a antecipação desses significados, os alunos recorreram, tal como sugerido por Viana e colaboradoras (2010), à estrutura interna da palavra ou ao seu contexto, estando as suas respostas no quadro do anexo 21. Assim, na primeira palavra desconhecida, “previamente”, recorremos à raiz da palavra e questionámos os alunos, fazendo-os pensar o que seria o pré-escolar. Com ajuda, perceberam que significava “antes da escola” (do 1º ano) e que “previamente” estava relacionado com a palavra “antes”. O mesmo sucedeu com a palavra “excessivamente” em que facilmente perceberam o seu significado quando foram chamados a prestar atenção na palavra mãe: excesso. Em relação às restantes palavras, não foi necessário analisar a sua estrutura interna e, por isso, a turma tentou antecipar o seu significado através da compreensão da estrofe do texto em que as mesmas estavam inseridas. Depois de extraírem o significado das palavras a partir do contexto, um aluno à vez procurava-a no dicionário para confirmar, ou não, esse mesmo significado.

No final da atividade, e para garantir que os alunos tinham compreendido a estratégia para que a pudessem mobilizar para outras situações semelhantes,

perguntámos à turma como poderíamos saber, então, o significado de palavras sem recorrermos ao dicionário e os mesmos referiram que era necessário prestar atenção às frases em que as mesmas estavam, tal como se evidencia nos excertos seguintes:

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 16 de maio de 2016

Aluno P: *Aaa... ver pelo texto.*

Professora: *Como assim ver pelo texto, Aluno P?*

Aluno P: *(...) Víamos as palavras que estavam antes e conseguíamos perceber.*

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 16 de maio de 2016

Aluno D: *Fomos ler a frase e tentar compreender a palavra*

Da análise dos dados recolhidos, identificámos evidências que nos permitem concluir que a turma, na sua globalidade, parece ter conseguido antecipar o significado das palavras identificadas a partir do contexto, embora com ajuda.

Durante a realização da ficha de trabalho sobre o texto condutor da sessão, pedimos aos alunos que dessem resposta a uma das questões que consistia em inferir o significado da palavra “prudência”, depois do texto analisado e compreendido. Todavia, considerámos oportuno solicitar-lhes que inicialmente antecipassem o significado da palavra “mandamentos”. Um Aluno não hesitou em referir que “*mandamentos é o que outra pessoa manda fazer*” e outros referiram “*tarefas*”, “*regras*”, “*lições*” [Excertos retirados da transcrição da vídeo-gravação do dia 18 de maio].

Por fim, em relação à palavra “prudência”, ao analisarmos os dados recolhidos que constam no quadro do anexo 22, verificámos que apenas 3 alunos conseguiram antecipar o significado da mesma. Grande parte dos alunos associou a palavra ao facto dos mandamentos se referirem aos comportamentos corretos a adotar na cozinha. Contudo, houve ainda crianças que estiveram perto do verdadeiro significado. Perceberam no fim, e com a procura da palavra no dicionário, que o texto tratava dos mandamentos ou regras de segurança que devemos adotar na cozinha, com cautela, com cuidado.

Exploração do texto/tema a partir de questões definidas previamente

Como demos conta no nosso Enquadramento Teórico de que as questões inferenciais são pouco colocadas pelos professores e que devem ser mais desenvolvidas nos alunos, decidimos prestar atenção a esta questão. Assim, a estratégia *exploração do texto/tema com questões definidas previamente*, foi pensada para as sessões 1, 2 e 6, da área curricular disciplinar de Português. Também analisaremos as sessões 3 e 5 uma vez que, apesar de não ter sido uma estratégia planificada de modo deliberado antes da ação, no decurso da nossa intervenção acabámos por colocar questões inferenciais.

Durante a conceção da planificação das sessões 1, 2 e 6, pensámos em questões que poderíamos colocar às crianças e que as ajudassem a descrever e a relacionar os vários elementos das imagens, realizando inferências. Essas questões estavam discriminadas nas planificações. Todavia, é de notar que algumas vezes foram feitas de outra forma, outras vezes não foram concretizadas e outras surgiram no decorrer do diálogo com a turma conforme se pode constatar a partir da análise das transcrições das vídeo-gravações. Estas questões planificadas serviram, essencialmente, de orientação do nosso discurso e para pensarmos, de forma consciente, como poderíamos ajudar os alunos a realizar inferências.

A apresentação e análise dos dados relativos a esta estratégia tem por base os dados relativos a todas as questões inferenciais que constavam nas nossas planificações (incluindo as das fichas de trabalho, devidamente identificadas com “FT”) e que estão sistematizadas nos quadros dos anexos 23 e 24. A partir dos mesmos, construímos dois gráficos que nos permitem tecer algumas conclusões acerca desta estratégia.

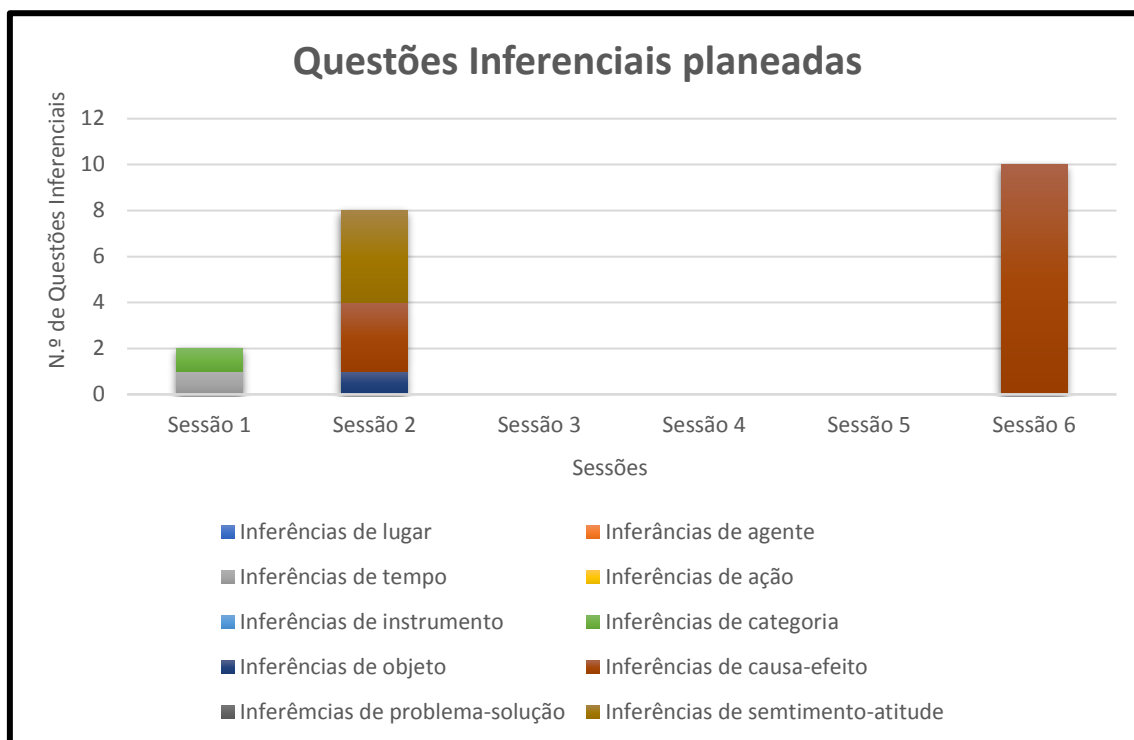


Gráfico 1 - Número de questões inferenciais planeadas, por sessão.

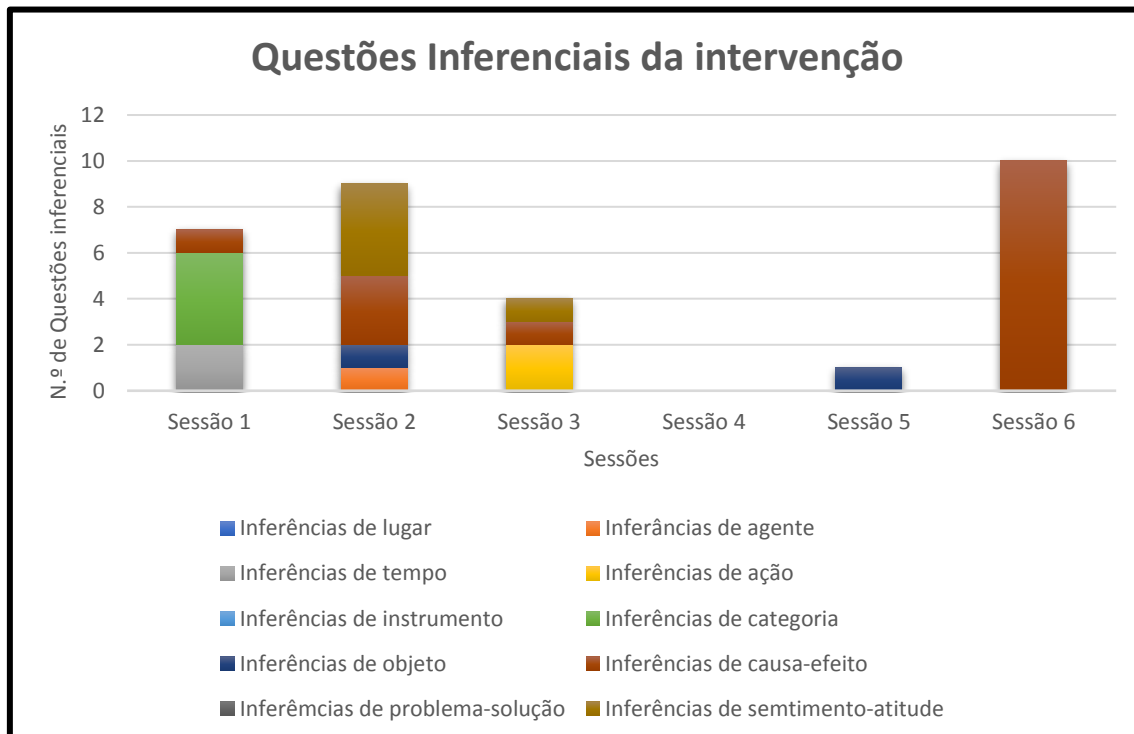


Gráfico 2 - Número de questões inferenciais da intervenção, por sessão.

Nas sessões 1, 2 e 6, as questões inferenciais planificadas partiram, no caso da primeira sessão, da exploração de imagens ilustrativas do texto em estudo e no caso da segunda e sexta sessões da realização de atividades em Fichas de Trabalho.

Das questões planeadas e que constam no gráfico 1, verificámos que todas foram realizadas no contexto de prática, como mostra o gráfico 2.

Nas sessões 1, 2, 3 e 5, e conforme se pode observar no gráfico 2, colocámos várias perguntas que não estavam planeadas. Assim, na primeira sessão surgiu uma pergunta de tempo (Giasson, 2005, citado por Viana, 2009) para que os alunos inferissem a altura do dia.

Já na sessão 2, e durante a compressão oral do texto, surgiram duas questões não pensadas. Relativamente à primeira, questionámos os alunos sobre quem era o Senhor Felisberto porque não estava explícito no texto e exigiria a ativação dos seus conhecimentos prévios para inferir quem era esse Senhor, como se apresenta no excerto seguinte. Trata-se de uma inferência de agente (Giasson, 2005, citado por Viana, 2009).

Excerto retirado da transcrição da vídeo-gravação do dia 12 de abril de 2016

Professora: *Quem era o senhor Felisberto, “Aluno I”? O Luís estava a dizer que a Dona Amélia podia ir ter com ele para lhe pedir ossos. Quem é que devia ser o senhor Felisberto?*

(...)

Aluno H: *Um senhor do talho.*

Em relação à segunda questão, decidimos perguntar aos alunos o motivo pelo qual pensavam que o Luís se afastou do seu cão Bigodes a correr, depois de se despedir dele. Esta questão é de causa-efeito (Giasson, 2005, citado por Viana, 2009).

Na sessão 3, as 4 questões que colocámos e que não estavam planeadas também tiveram em vista, tal como na primeira sessão, a exploração de imagens que ilustravam o texto. Os alunos foram questionados relativamente ao que estaria a fazer a formiga, através de uma inferência de ação (Giasson, 2005, citado por Viana, 2009).

Excerto da transcrição da vídeo-gravação do dia 26 de abril de 2016

Professora: *Estará a passear a formiga?*

Aluno H: *Se calhar está em apuros e está a fugir de barco.*

Professora: *Gosto dessa ideia*

Foi também através de uma inferência de causa-efeito (Giasson, 2005, citado por Viana, 2009) que perguntámos à turma o que pode levar uma formiga e, de forma geral, os animais, a aproximarem-se de um rio.

Em seguida, surgiu uma pergunta inferencial do tipo ação (Giasson, 2005, citado por Viana, 2009), com o intuito dos alunos pensarem no que significa a profissão caçador e inferirem se o caçador estaria a olhar para a pomba ou para a formiga. Facilmente perceberam que era para a pomba pois não conheciam nenhum caçador cujo alvo fossem formigas.

Também fizemos uma questão do tipo sentimento (Giasson, 2005, citado por Viana, 2009), com o objetivo de a turma inferir como é que o caçador se estava a sentir, analisando a sua expressão facial.

Excerto da transcrição da vídeo-gravação do dia 26 de abril de 2016

Professora: *Por que é que está assim com aquela cara? O que é que tu achas?*

Aluno G: *Ele tá assustado.*

Professora: *Gosto dessa ideia*
(...)

Professora: *Aluno C.*

Aluno C: *Raiva e dor.*

Descoberta da importância da compreensão inferencial para a
compreensão de um texto/tema

Conforme já tivemos a oportunidade de referir, apesar de termos implementado apenas 6 sessões, e embora a obra “O Ensino da Compreensão Leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico” (Viana et al., 2010) tenha sido concebida para ensino explícito da compreensão ao longo do tempo, conduzindo à consciencialização dos alunos para utilização de

estratégias que lhes permitam ser leitores mais eficazes, decidimos, principalmente nas últimas sessões (5 e 6), colocar aos alunos duas questões de modo a que os mesmos percebessem a importância dos seus conhecimentos prévios para a compreensão de um texto/tema. Para além disso, na última sessão de trabalho (sessão 6), decidimos incluir uma atividade, numa ficha de trabalho, para que os alunos tentassem explicitar os motivos pelos quais compreenderam, ou não, um dos mandamentos à sua escolha do texto “Os Dez Mandamentos Da Prudência” (Maria de Lurdes Modesto).

Assim, na sessão 5, colocámos por escrito a seguinte questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?” solicitando aos alunos que justificassem a sua resposta.

A partir da análise dos dados (anexo 25) verificamos que todos os alunos responderam afirmativamente à questão, ou seja, todos parecem considerar que é importante pensar primeiro nos conhecimentos que têm sobre o assunto em questão para aprenderem melhor um tema novo. Apesar de todos terem respondido de modo afirmativo, questionamos, no entanto, se a resposta dos alunos não poderá estar relacionada com o facto de considerarem que essa seria a resposta esperada.

Não obstante, ao analisarmos a justificação dada pelos alunos à sua resposta consideramos que há alguns aspetos que merecem ser realçados, isto é, grande parte dos alunos afirmam que é importante pensarmos para responder melhor às perguntas ou para aprendermos mais. Há ainda um aluno que considera importante pensar nos conhecimentos prévios de modo a esclarecerem as suas ideias, ou seja, quais as erradas e quais as corretas, para uma melhor aprendizagem do assunto em estudo, conforme se pode ver no excerto seguinte a título de exemplo:

Excerto retirado da ficha de trabalho do dia 9 de maio de 2016

“Sim, porque se não pensarmos no que sabemos é mais difícil compreender novas informações desse tema.” [Aluno não identificado 7]

Relativamente às respostas dadas pelos alunos e à análise que fizemos das mesmas, concluímos que seria difícil as crianças perceberem realmente a importância dos seus conhecimentos prévios sem terem algo em que se basear, nomeadamente

exemplos dos textos. Foi desta forma que, para a sessão que se seguiria, a 6, pensámos conceber um primeiro exercício presente na ficha de trabalho com o qual se pretendia que os alunos escolhessem dois mandamentos do texto, um que tivessem compreendido e outro que não tivessem compreendido e que explicassem por que é que achavam que o tinham compreendido, ou não, estando as suas respostas nos quadros do anexo 26.

A partir da análise dos dados o mandamento que os alunos identificam como sendo o que melhor compreenderam foi o primeiro “Nas tomadas só tocarás com as mãos secas; olha a corrente!”. Pensámos que a compreensão deste mandamento pode estar relacionada com o facto de ser um dos cuidados que os pais ou encarregados de educação têm para consciencializar as crianças para o perigo de tocar numa tomada elétrica, principalmente com as mãos molhadas.

O mandamento que os alunos identificaram como o que menos compreenderam foi o quinto “A manteiga não deixarás escurecer excessivamente”. Com efeito, não é habitual vermos no nosso dia a dia a manteiga escurecida, pelo que foi o mandamento que suscitou mais dúvidas e talvez por isso ter sido um dos mais difíceis de compreender.

Das justificações dadas pelos alunos, percebemos que alguns manifestaram, claramente, os motivos pelos quais compreenderam, ou não, os mandamentos que cada um escolheu, havendo outros que não o conseguiram fazer. Dos alunos que conseguiram explicar por que razão tinham compreendido, ou não, salientamos as seguintes justificações.

- “Eu compreendi porque se eu não **sober mescher**⁵ posso-me queimar.” [Aluno A]
- “Eu compreendia porque já sabia que tocar na tomada com as mãos molhadas é perigoso, pode-se apanhar um choque elétrico”. [Aluno C]
- “eu percebi porque não podemos mexer em nada sem sabermos como mexer.” [Aluno L]
- “Eu não sei o que acontece à manteiga quando escurece.” [Aluno T]
- “Eu não percebi porque não sei as **consequências** que pode provocar”. [Aluno P]
- “Porque nunca ouvi falar e não sei o que **acontese**” [Aluno N]

⁵ A grafia das palavras foi mantida.

Na sessão 6, e tal como já referimos, realizámos também uma nova questão aos alunos: “Achaste importante os conhecimentos que tinhas para compreenderes melhor o texto?”, solicitando aos mesmos que justificassem a sua resposta.

Analisados os dados recolhidos através da transcrição da vídeo-gravação, dos alunos chamados a responder oralmente a esta questão e presentes no anexo 27, verificamos que todos mostraram considerar que os seus conhecimentos tinham sido importantes para compreenderem melhor o texto, à exceção de um aluno. As suas respostas dão-nos evidências de que nesta sessão já tiveram mais consciência da importância do que sabiam para compreenderem o texto, conforme exemplificamos em seguida.

- “Porque se não soubesse o que queria dizer o texto, não conseguia fazer as perguntas nem compreender o texto.” [Aluno F]
- “Porque senão nós não conseguíamos perceber o texto nem conseguíamos fazer os exercícios e tínhamos que ir ao dicionário.” [Aluno L]
- “Porque se eu não soubesse não compreendia.” [Aluno R]

O Aluno M, que respondeu negativamente, considerou que necessitava de saber mais para ter compreendido o texto, mas não considerou que esses conhecimentos fossem importantes, não havendo, por isso, consenso entre o “não” e a sua justificação.

- “Porque o que eu sabia não bastava para eu entender”. [Aluno M]

1.2.2. Refletir sobre a nossa intervenção Pedagógico-Didática com vista ao nosso desenvolvimento profissional

Com este segundo ponto do Capítulo 4, pretendemos tecer algumas conclusões relativamente à nossa intervenção junto dos alunos na promoção da compreensão leitora e, mais especificamente, da compreensão inferencial, referindo de que forma este percurso nos permitiu desenvolver como profissionais. Estas aprendizagens decorrem também dos efeitos da nossa Intervenção Pedagógico-Didática nos alunos, pelo que refletiremos também sobre este aspeto.

Relativamente à primeira estratégia e às atividades que utilizámos decorrentes da mesma, verificámos que os alunos conseguiram, sem grande dificuldade, realizá-las. Contudo, inicialmente constatámos que não estabeleciam relações entre os vários elementos das imagens (como por exemplo inferir a estação do ano e a altura do dia) e que não iam mais além do que descrever os elementos visíveis. Nesta situação, percebemos que nem sempre as repostas dos alunos vão ao encontro de todos os aspetos que desejaríamos que os mesmos referissem. Por isso, foi necessário estarmos conscientes do que pretendíamos com as atividades para conseguirmos conduzir os alunos até aos objetivos das mesmas.

Em relação à antecipação do significado de palavras através do seu contexto, tratou-se de uma atividade habitual, dados os alunos estarem familiarizados com a análise da estrutura interna de palavras. Contudo, quando o processo não é o de analisar a sua estrutura interna, sendo necessário que os alunos tenham em conta o contexto da frase ou do texto, verificamos que esse trabalho já não é tão fácil para os alunos. Foi por causa das dificuldades que os alunos manifestaram na sessão 2, na qual lhes tínhamos pedido que em casa fizessem o levantamento das palavras desconhecidas do texto “Na quinta das cerejeiras” (Ilse Losa) e que tentassem descobrir o seu significado antes de recorrerem ao dicionário, que constatámos que a tarefa que tínhamos sugerido para casa não tinha sido a melhor escolha. Teria sido pertinente que os alunos tivessem continuado o trabalho de antecipação do significado de palavras através do contexto na aula seguinte. Desta forma, pensamos que teríamos conseguido ajudá-los nessa

atividade e certificar-nos-íamos da sua tentativa em inferirem o significado das palavras através do contexto, evitando que recorressem de imediato ao dicionário. Aprendemos com esta situação que devemos pensar antecipadamente se é pertinente, ou não, solicitar aos alunos que realizem as atividades da aula em casa, caso o tempo não o permita fazer na escola.

Relativamente à análise dos dados da estratégia de planeamento de questões inferenciais, as questões colocadas fizeram os alunos pensar antes de responder uma vez que nem todas remetiam para respostas imediatas. Contudo, por vezes não conseguiam responder. Aprendemos que apesar de termos o cuidado de ao nível da planificação pensarmos nas questões a colocar para promovermos a compreensão leitora com particular enfoque na compreensão inferencial, no decurso da ação surgem quase sempre novas questões não previstas. Pensamos que a emergência de novas questões orientadas para a compreensão leitora/inferencial tornou-se possível pelo facto de estarmos conscientes da necessidade de colocarmos estrategicamente questões que visassem promover a compreensão leitora e, em particular, a compreensão inferencial.

Relativamente à sessão 4, em que a turma foi convidada a realizar a área vocabular da palavra “Rochas”, verificámos que inicialmente os alunos estavam com dificuldade, talvez por ser um tema novo trabalhado em sala de aula, apesar de já possuírem alguns conhecimentos sobre o assunto. Foi necessário pedir que pensassem nas cores das rochas, nos locais onde as podemos encontrar, indo ao encontro das diferentes categorias que iam surgindo no quadro. Mesmo dando o tempo necessário para que pensassem, aprendemos que foi importante intervir orientado o pensamento dos alunos para que o tempo da aula fosse rentabilizado. Consideramos ainda que, na sessão 4, sem este trabalho inicial de antecipação do conhecimento prévio dos alunos e sua organização em categorias, o início da aprendizagem dos novos conteúdos sobre o tema seria mais difícil. Com esta abordagem os alunos puderam confirmar e compreender melhor algumas das suas ideias e aprender uns com os outros.

Com a sessão 5, nomeadamente na atividade em que solicitámos que escrevessem e desenhassem o que sabiam sobre o tema da sessão, “Astros”, verificámos que os alunos não estavam a conseguir realizá-la, talvez derivado ao termo “Astros” ser

desconhecido para os próprios. No entanto, o Aluno I referiu que os astros “são planetas”, mas os restantes mostraram, ainda assim, não compreender do que se tratava. Assim que percebemos da sua dificuldade em realizar a atividade, devíamos ter optado no momento por os ajudar, através de pistas, de modo a rentabilizar o tempo da sessão. Contudo, à medida que os alunos foram realizando a atividade, fomos dando essas pistas. Só quando reforçamos a ideias de que o que escrevessem ou desenhassem não estaria certo ou errado porque eram apenas as ideias antes de aprenderem os conteúdos, é que a turma deixou de ter receio de poder errar na atividade.

Em relação à estratégia 4, pensamos que apesar de os alunos terem apresentado algumas ideias que revelam já alguma consciencialização por parte dos mesmos da importância que atribuem aos seus conhecimentos para compreenderem um texto ou um tema, talvez não tenham ficado ainda totalmente esclarecidos sobre essa importância. Pensamos, assim, que esta deve ser uma atividade que o professor deve procurar fazer ao longo das suas intervenções junto dos alunos para que se consciencializem que, de facto, os seus conhecimentos prévios são importantes para compreenderem um texto ou um tema.

Consideramos ainda importante salientar que foi necessária uma boa preparação da nossa parte ao nível dos conteúdos, especialmente nas duas sessões de Estudo do Meio implementadas (sessão 4 e 5). Esta preparação permitiu-nos responder e esclarecer os alunos no que se refere às suas múltiplas ideias e conceções, como por exemplo, quando um referiu que os minerais são um tipo de rochas.

REFLEXÃO FINAL

Com a concepção e implementação deste trabalho de Intervenção e de Investigação pretendia-se, como já demos conta, o desenvolvimento da compreensão leitora com particular enfoque na compreensão inferencial, junto de uma turma do 3º ano bem como refletirmos sobre as nossas práticas para o nosso desenvolvimento profissional. Foi concluído um ciclo de Investigação-Ação que carece de uma reflexão sobre o percurso realizado.

O primeiro aspeto sobre o qual consideramos importante refletir é sobre a compreensão do tema do nosso estudo. Apesar de termos, ao longo do curso, Unidades Curriculares que abordaram a Compreensão Leitora e todos os processos que a mesma envolve, consideramos não foi suficiente para compreendermos verdadeiramente este tema orientador do nosso Relatório Final de Estágio. Inicialmente, não foi fácil para nós compreender com clareza tudo aquilo que líamos à medida que realizávamos a revisão de literatura. Contudo, à medida que as nossas leituras se iam aprofundando, começámos a sentir-nos mais capazes de atribuir sentido não só aos novos textos como também aos que já havíamos lido. Tratou-se de um trabalho fundamental porque se constituiu como o suporte para todas as decisões que tivemos necessidade de tomar para a ação. Só compreendendo bem o tema em estudo é que poderíamos tomar consciência do percurso que poderíamos seguir.

Relativamente aos resultados que obtivemos e à nossa experiência vivida no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada B2, consideramos que a implementação de um trabalho de Intervenção e de Investigação exige tempo porque passa por processos de planificação, concretização do trabalho, recolha de dados, análise de dados e reflexão sobre a análise feita. Esse tempo permite ao professor, enquanto investigador, melhorar as suas práticas, ajudar os seus alunos a alcançar os objetivos que o próprio traçou, através da reflexão que vai fazendo ao longo do processo. Apesar de estarmos conscientes destes aspetos, o tempo limitado que tivemos para realizar este trabalho dificultou-nos a passagem por todas as etapas do ciclo de Investigação-Ação de forma mais reflexiva e consciente.

Não obstante, com o trabalho desenvolvido, e que culminou na implementação de 6 sessões pedagógico-didáticas, conseguimos continuar o desenvolvimento da compreensão inferencial junto da turma e melhorarmos a nossa ação enquanto futuras

professoras. Assim, iniciámos e concluímos um ciclo de Investigação-Ação, cujo trabalho pode continuar num novo ciclo, tendo como ponto de partida os resultados obtidos.

Apesar dos aspetos já salientados, na nossa perspetiva as sessões que implementámos tiveram efeitos positivos. Os resultados obtidos, e que foram descritos no Capítulo anterior, dão-nos evidências que nos permitem afirmar que os alunos foram conseguindo, com mais ou menos dificuldade, utilizar as estratégias e realizar as atividades que propusemos, nomeadamente: ativar os seus conhecimentos prévios, antecipar o significado de palavras através da sua estrutura interna e do contexto em que estavam inseridas, responder a questões inferenciais e iniciar a tomada consciência de que os seus conhecimentos prévios são fundamentais para compreenderem um texto ou um tema. Todavia, consideramos que seria crucial continuar a desenvolver este trabalho em novos ciclos de Investigação-Ação para que os resultados obtidos fossem cada vez mais ao encontro dos objetivos delineados.

A utilização destas estratégias pedagógico-didáticas permitiu que aprendêssemos muito sobre o tema da didática da compreensão leitora, e em particular sobre a compreensão inferencial. Contudo, para além das aprendizagens relacionadas com o tema principal da nossa Intervenção Pedagógico-Didática, realizámos outras aprendizagens igualmente importantes, tais como: pensar em atividades novas e apelativas; ajustar as atividades ao tempo disponível; encontrar formas de articular as diferentes áreas curriculares disciplinares; gerir o comportamento e as interações dos alunos.

Numa análise retrospectiva e distanciada do momento em que decorreu a implementação das nossas sessões de trabalho, e tendo em consideração os resultados obtidos, consideramos que existem aspetos a melhorar, fruto da nossa reflexão sobre a ação. Assim, numa ação futura, daríamos mais enfoque à atividade de antecipação do significado de palavras pelo seu contexto para que os alunos conseguissem realizá-la sozinhos e sem dificuldades. Para além dessa atividade, também teríamos mais em atenção proporcionar às crianças a realização dos diferentes tipos de inferências propostas por Giasson (2000), já que nem todos foram realizados na ação. Ao longo do tempo, seria um trabalho que as mesmas iriam realizar sem dificuldade. Por fim, seria também pertinente conceber diversas atividades que fossem exemplificativas da importância dos conhecimentos prévios dos alunos para a compreensão de um texto ou

de um tema, tal como pretendíamos que os mesmos reconhecessem. Através desses exemplos, os alunos tomariam mais facilmente consciência da importância dos seus conhecimentos prévios para a atribuição de sentido à nova informação.

As sugestões que acabámos de fazer, para além de se relacionarem com um novo ciclo de Investigação-Ação que se poderia iniciar, prendem-se ainda com a perspectiva do desenvolvimento profissional do professor que defendemos. Só tomando consciência e refletindo sobre as nossas práticas e os seus resultados é que conseguimos avaliar as decisões tomadas para que nos consigamos desenvolver enquanto profissionais e de forma a ajudar os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Desta forma, e tal como refere Day (2001, p.319), “Uma perspectiva de aprendizagem permanente requer professores emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, reflectir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados”.

Para finalizar, ser professora sempre foi a nossa ambição e temos consciência de que ser professor é, antes de mais, um ato de amor, no sentido de proporcionarmos as melhores aprendizagens e experiências às crianças. E foi com essas ideias no pensamento que conseguimos trabalhar face às exigências que nos eram colocadas. Foi assim que conseguimos lutar para aprendermos a ser os melhores professores possíveis. Mas, o percurso ainda agora começou. Precisamos de continuar a aprender para conseguirmos proporcionar o melhor às nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I.** (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*. 22(2), 11-42. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/0>
- Alarcão, I.** (1996). Ser professor reflexivo. In: I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I.** (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: Bártolo P. Campos, *Formação profissional de professores do ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. S.** (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63. Disponível em https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V.** (2015). *Programa ee Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, A.** (2014). *Inovar com a Investigação-Ação – Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Chevarria, D. & Gomes, F.** (2013). Relação entre observador e realidade nos paradigmas positivista, interpretativista e completo: E aí juiz, foi ou não foi pênalti? In: Anais do III Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração (pp.1-13). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <http://www.coloquioepistemologia.com.br/anais2013/ANE120.pdf>

- Chizzotti, A.** (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Coutinho, C.** (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Day, C.** (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, S. & Dias, M.** (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 439-438. Disponível em <http://www.Scielo.Br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11>
- Giasson, J.** (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Ketele, J-M. & Roegiers, X.** (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, M.** (2006). O papel do processo inferencial na compreensão da leitura: um estudo com alunas do curso de letras. *Signótica*, 18(2), 283-308. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/download/2788/2780>
- Marcuschi, L.** (2011). *Compreensão textual como trabalho criativo*, 89-103. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>
- Máximo-Esteves, L.** (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E.** (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.

- Roldão, M.** (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Silveira, D. & Gerhardt, T.** (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.
- Sim-Sim, I.** (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Tomaz, C.** (2007). *Ser professor e os novos desafios da profissionalidade*. In Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à Formação de Professores (pp.21-49). Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vaz, J.** (2010). O Ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Exedra*, 161-174. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>
- Viana, F.** (2009). *O Ensino da leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31558/1/ensino_leitura_avaliacao.pdf
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I. & Ferreira, A.** (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vilelas, J.** (2009). *O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

- Anexo 1 -

**Ficha de trabalho de realização de um texto narrativo
tendo por base a imagem do texto “Sementinha”**

Nomes do par: _____

- Inventa e escreve uma história sobre esta imagem. Deves escrever no máximo 20 linhas.



- Anexo 2 -

Texto “Sementinha” (Rubem Alves)

Sementinha

Vou contar a história de uma sementinha. A sua mãe era uma paineira enorme, forte, de galhos compridos que entravam pelo céu, folhas verdes.

A sementinha começou a sentir uma vontade de dormir. Fechou os olhinhos. E foi então que a magia começou. Ela sonhou que estava de novo na barriga quente da sua mãe. E que ela se estava a transformar numa enorme árvore-mãe...

Mas era isso mesmo que estava a acontecer. A terra quente abraçou-a.

Caiu a chuva.

Lá dentro, sem que ela percebesse como (pois estava a dormir), uma coisa nova começou a aparecer e a mexer.

Coisa nova, diferente: um brotinho verde. O brotinho foi crescendo, e quanto mais crescia, mais a sementinha diminuía. A sementinha preta e redonda estava a desaparecer para que dela nascesse uma árvore verde e grande. O brotinho mexia-se dentro da barriga da mãe-terra, para sair... até que apareceu, bem pequeno, do lado de fora. E foi então que a sementinha acordou do seu longo sono...

Só que ela não era mais uma sementinha.

Era uma árvore-bebé.

Mas ela já se parecia com a sua mãe. E lembrou-se do que ela lhe tinha dito:

“Dentro de cada sementinha está uma árvore adormecida.”

Foi preciso que a sementinha desaparecesse para que a árvore que morava dentro dela nascesse.

E ela sentiu-se muito feliz.

Rubem Alves, *As mais belas histórias de Rubem Alves*, 2.ª edição, Edições ASA, 2004 (excerto com supressões e adaptado para Português-Portugal)

- Anexo 3 -

Ficha de trabalho sobre o texto “Sementinha”

Ficha de leitura – “Sementinha”

1. Sobre quem se vai contar uma história?
2. Selecciona com um x as opções que completam as afirmações de acordo com o texto.

2.1 A sua mãe era uma paineira...

- ... enorme, forte e de galhos curtos. ☐
- ...pequena, forte e de galhos compridos. ☐
- ... enorme, forte e de galhos compridos. ☐

2.2 A sementinha começou a ter vontade de...

- ... cantar ☐
- ... dançar ☐
- ... dormir ☐
- ... passear ☐

3. Com que sonhou a sementinha?
4. Numera as frases, de 1 a 7, respeitando a ordem dos acontecimentos do texto.

- ☐ Era uma árvore-bebé.
- ☐ O brotinho foi crescendo.
- ☐ Só que ela não era mais uma sementinha.
- ☐ Até que apareceu, bem pequeno, do lado de fora.
- ☐ A terra quente abraçou-a.
- ☐ O brotinho mexia-se dentro da barriga da terra mãe.
- ☐ E foi então que a sementinha acordou do seu longo sono.



5. Como era a árvore-mãe da sementinha?

6. Lê a frase e responde às questões:
“E foi então que a magia começou.”

6.1 O que aconteceu?

6.2 Em que se transformou a sementinha?

7. O que queria dizer a mãe com a seguinte frase?
“Dentro de cada sementinha está uma árvore adormecida.”

8. Como se sentiu a sementinha no final? Justifica a tua resposta com uma frase do texto.

- Anexo 4 -

Ficha de trabalho “O que pensamos que vai acontecer no texto? Regista 3 ideias”

O que pensamos que vai acontecer na história? Regista apenas 3 ideias.



Nome do par: _____
Data: _____

- Anexo 5 -

Texto “Na quinta das cerejeiras” (Ilse Losa)

Na quinta das cerejeiras

É sempre difícil abandonar a casa em que se nasceu e a que se estava habituado, tão habituado como à luz do dia ou à escuridão da noite. Mas para Luís, difícil, difícil, foi separar-se do Bigodes, no seu entender o rafeiro mais bonito e mais esperto do que qualquer cão de raça com o nome pomposo de algum herói da História.

Um dia antes da partida, entregou-o à viúva do ourives, a Dona Amélia, que sempre tinha achado graça ao seu focinho peludo e aos seus olhos malandros. Embora soubesse que o iria tratar bem, Luís teve a sensação de deixar ficar para trás um pedaço do seu coração que lhe iria fazer falta e que, um dia, teria de ir buscar para o repor no sítio. Um coração quer-se inteiro, não será assim?

Claro que é. Há momentos na vida das pessoas que se cravam na carne como pregos e que alicate nenhum de lá consegue tirar. Um momento assim foi aquele em que Luís entregou Bigodes à Dona Amélia e falou deste jeito:

- Cá está o Bigodes, Dona Amélia. Seja amiga dele, sim? E dê-lhe um bom osso todos os dias. O senhor Felisberto não leva nada por isso. Trago-lhe aqui a escova de arame. O Bigodes está habituado a ser escovado aí umas duas vezes por semana...

Nisto o Bigodes levantou o focinho para Luís com um trejeito de surpresa e depois ergueu-se nas patas traseiras para, com as dianteiras, lhe arranhar a camisola, no sítio do peito. De um modo semelhante, costumava arranhar a porta de casa para pedir que lhe abrissem. Luís ainda conseguiu dizer-lhe:

- Tem paciência, Bigodes. Estou farto de te explicar que lá na cidade, no prédio onde vou morar, não deixar a gente ter cão.

Depois afastou-se a correr.

Ilse Losa, in "Na Quinta das Cerejeiras", 9.ª Ed., pp.10-11. Porto: Asa, 2003.

- Anexo 6 -

Ficha de trabalho sobre o texto “Na quinta das cerejeiras”

Ficha de leitura – “Na Quinta das Cerejeiras”

“Neste texto, e também nos anteriores, sugiro-te várias vezes que o releias. Sabes Porquê? Porque a nossa memória nem sempre consegue reter toda a informação e uma só leitura geralmente não chega para que consigamos responder. Resultado – respostas incompletas. Por isso, nada de confiar exclusivamente na memória para responder.” (Viana, F. et al., 2010, p.84)

1. Onde mora o Luís?

2. Em muitos prédios de apartamentos não é autorizado que os moradores tenham cães. Assinala a alternativa que consideras justificar esta afirmação.

- ☐ As pessoas que moram em apartamentos não gostam de animais.
- ☐ Os cães ladram e o seu barulho pode incomodar outros moradores.
- ☐ Os cães são animais muito perigosos.

3. Completa o quadro seguinte.

Frases do texto	O que achas que a autora pretende transmitir?
1. “É sempre difícil abandonar a casa em que se nasceu e a que se estava habituado, tão habituado como à luz do dia ou à escuridão da noite.”	
2. “Bigodes, no seu entender o rafeiro mais bonito e mais esperto do que qualquer cão de raça com o nome pomposo de algum herói da História.”	
3. “Luís teve a sensação de deixar ficar para trás um pedaço do seu coração, que lhe iria fazer falta e que, um dia, teria de ir buscar para o repor no sítio.”	

4. “Um coração quer-se inteiro, não será assim?”	
5. “Há momentos na vida das pessoas que se cravam na carne como pregos e que alicate nenhum de lá consegue tirar.”	

3.1 Em relação à frase número 3, por que razão a autora não escreveu “Luís teve a sensação de deixar ficar para trás um pedaço da sua perna...”?

4. “Cá está o Bigodes, Dona Amélia. Seja amiga dele, sim? E dê-lhe um bom osso todos os dias. O senhor Felisberto não leva nada por isso. Trago-lhe aqui a escova de arame. O Bigodes está habituado a ser escovado aí umas duas vezes por semana...”.

O que podemos concluir com estas frases? Selecciona as alternativas corretas.

- ☐ O Bigodes gosta de ser escovado.
- ☐ O Luís quer manter os hábitos do Bigodes para ele se sentir bem.
- ☐ A Dona Amélia não sabe tratar de cães.
- ☐ O Bigodes é um cão muito exigente.

5. Através do texto podes caracterizar o Bigodes fisicamente e psicologicamente. Para isso, preenche o quadro seguinte.

Bigodes	
Características Físicas	Características Psicológicas

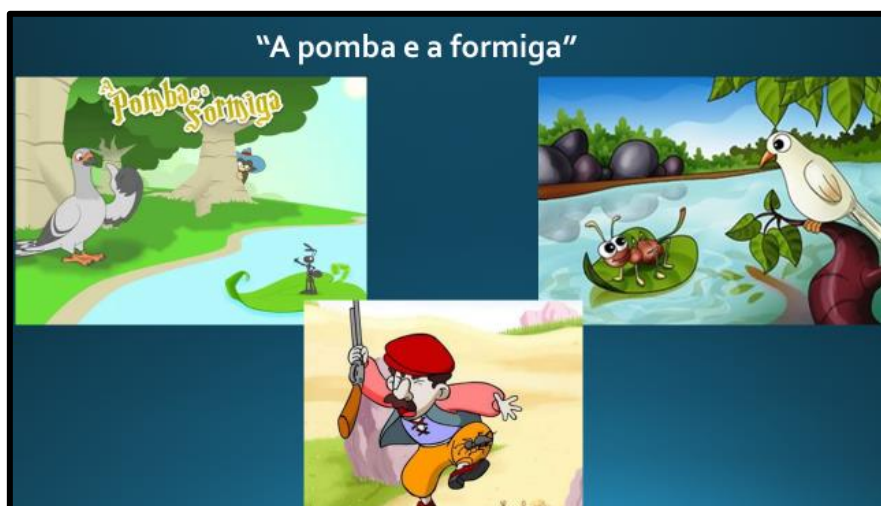
6. Ao longo do texto existem sentimentos que são expressos pelas frases. Completa o quadro seguinte, colocando o nome dos sentimentos na coluna da esquerda e as linhas do texto em que esse sentimento é descrito, na coluna da direita.

Sentimentos expressos no texto.	Linhas

- 7.** O Luís deixou o seu cão Bigodes porque foi morar para um apartamento. E tu, o que fazias? Deixavas o teu cão ou outro animal para trás? Justifica a tua resposta.

- Anexo 7 -

Atividades em Apresentação PowerPoint sobre o texto “A pomba e a formiga”



O que penso que vai tratar o texto? Antes da leitura	Do que trata o texto? Depois da leitura
<div></div>	<div></div>

- Anexo 8 -

Texto “A pomba e a formiga” (La Fontaine)

Antes de ler...

- Achas que os animais conseguem comunicar entre eles como nas histórias?
- Já lidaste com algum animal que parecia compreender e ter reações semelhantes às das pessoas?
- Que relação poderás haver entre uma pomba e uma formiga?

A pomba e a formiga

Certo dia, uma formiga andava à procura de água. Ela estava sequiosa e as suas forças estavam a diminuir. Foi então que ouviu ao longe o som de água a correr e dirigiu-se de imediato para lá.

(...)

A formiga era pequena e inclinou-se muito para alcançar a água, que era fresca e límpida. De repente, escorregou e caiu no ribeiro.

A corrente era forte e arrastou a formiga. Ela gritava:

– Socorro! Quem me acode?! Estou a afogar-me! Por favor.

A voz da formiga estava a apagar-se.

De repente, uma folha caiu do céu e pousou mesmo próximo da formiga. Fora uma pomba que, vendo o perigo, lhe atirara a folha. A formiga agarrou-se à folha e conseguiu sobreviver.

– Obrigada, pomba – agradeceu ela, acenando, feliz.

Alguns dias mais tarde, um caçador andava a atirar sobre os poucos animais que ainda existem na Natureza. Ele estava a fazer pontaria para a pomba, que, distraída, repousava num ramo.

A formiga andava por ali e ficou muito preocupada, temendo pela vida da pomba. (...) Trepou apressadamente pela perna do caçador e mordeu-o na coxa com as suas fortes mandíbulas.

– Uauh!!!

O caçador gritou de dor e errou o alvo. A formiga não largava a perna. Era determinada.

A pomba, que não pressentira o perigo, voou para bem longe, mal ouviu o disparo. Estava a salvo.

A formiga sorriu, orgulhosa, quando viu a pomba voar, e regressou ao formigueiro, cansada mas feliz.

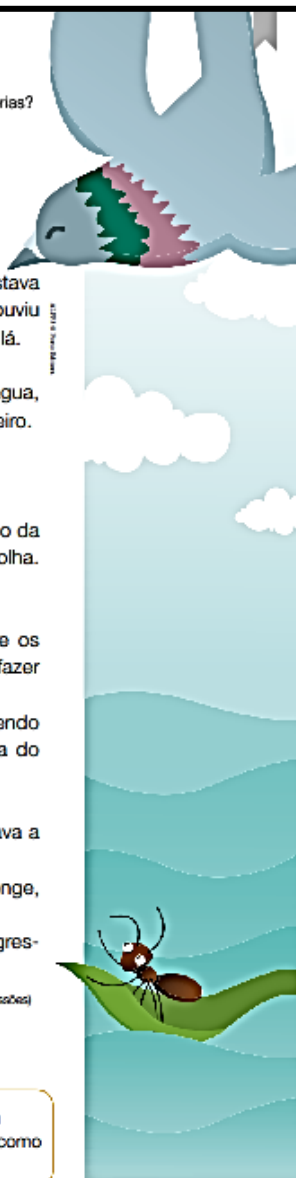
http://escolovar.org/fabula_pomba_formiga.pdf (texto com supressões)

■ sequiosa: cheia de sede. repousava: descansava.

Fábula



As fábulas são histórias cujas personagens, geralmente animais, têm comportamentos que mostram qualidades e valores humanos. Têm como finalidade transmitir uma lição de moral (regra de comportamento).



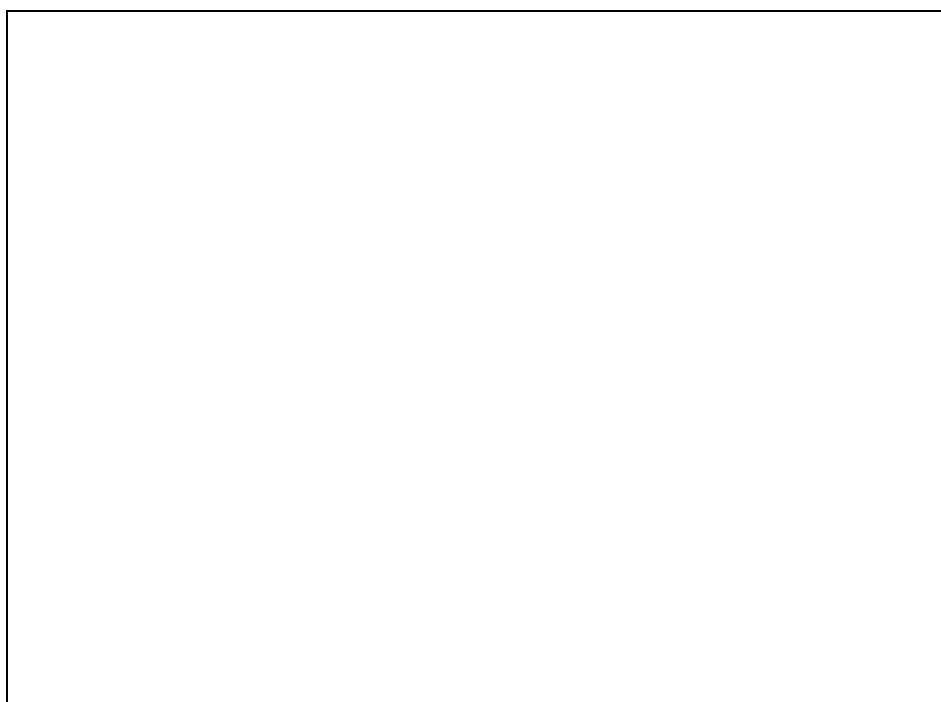
- Anexo 9 -

Atividade 1 “O que sei/penso sobre os «Astros»”

Atividade 1 – Os astros

O que sei/penso sobre os “Astros”?

Responde a esta questão escrevendo as tuas ideias e podes também desenhá-las no espaço abaixo, fazendo uma legenda do que fizeres.



- Anexo 10 -

Atividade 2 – Texto “O Sistema Solar” e atividade “Quais as minhas ideias que se confirmaram?”, “Quais as minhas ideias que estavam incorretas?” e “O que aprendi de novo?”.

Atividade 2 – Os astros

Lê o texto que se segue com muita atenção. Com certeza vais aprender muitas informações novas!

O sistema Solar

O Universo é formado pelo Espaço e por aquilo que nele existe.

Os astros são os corpos celestes existentes no Espaço, tais como as estrelas, planetas, satélites, cometas, asteroides, meteoritos. Os astros que existem estão agrupados em galáxias e o nosso planeta Terra localiza-se no Sistema Solar que por sua vez está inserido numa galáxia denominada por Via-Láctea.

As estrelas são astros luminosos, porque têm luz própria e estão fixas no espaço. Por isso é que há noite as conseguimos distinguir do resto negro do céu. O Sol é a principal estrela do nosso Sistema Solar e é a que está mais próxima da Terra. É tão grande que caberiam um milhão de planetas Terra no seu interior. Apesar de ser grande, existem estrelas maiores, mas que nos parecem pequenas porque estão muito distantes.

Os planetas são astros que não emitem luz própria- Movem-se no espaço em torno da estrela Sol, fazendo o movimento de translação. Também se movem em torno do seu próprio eixo imaginário, chamado movimento de rotação. São 8 os planetas do nosso Sistema Solar: Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno.

O sol é dez vezes maior do que Júpiter que é o maior planeta do sistema solar. O planeta que está mais próximo ao sol é mercúrio e o que está mais afastado é Neptuno. Plutão foi considerado planeta até 2006, mas a União Astronómica Internacional alterou a sua designação para planeta anão.

A Terra é o planeta em que habitamos. Efetua o movimento de translação rodando sobre o Sol em 365 dias e o movimento de rotação sobre si mesma

demorando aproximadamente 24 horas. É conhecido como planta azul porque $\frac{3}{4}$ da sua constituição é água.

A lua é considerada planeta secundário ou satélite porque gira à volta de um planeta principal, a Terra.

Existem ainda outros astros: cometas (constituídos por pedaços de rocha e gases), asteroides (objetos rochosos e metálicos que orbitam o sol) e meteoritos (fragmentos de corpos exteriores à Terra que conseguem entrar na atmosfera e atingir o solo).

Joana Pedro

Preenche a tabela, após a leitura do texto.

Quais as minhas ideias que se confirmaram?	Quais as minhas ideias que estavam incorretas?	O que aprendi de novo?

- Anexo 11 -

Questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”

Por que é que achas importante pensarmos no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?

- Anexo 12 -

Texto “Os 10 mandamentos da prudência” (Maria de Lurdes Modesto)

Os Dez Mandamentos Da Prudência

Nas tomadas só tocarás
com as mãos secas; olha a corrente!

O fogão de gás não acenderás
sem que o conheças previamente.

Do abre-latas te servirás
com muito jeito, fica ciente.

Ao lume, os cabos voltarás
para a parede – é o mais prudente.

A manteiga não deixarás
escurecer excessivamente.

Água fria não deitarás
- é um perigo! – no azeite quente!

Tacho, panelas, encherás
- mas até $\frac{3}{4}$ somente...

Se a sopa ferver, evitarás
que vá por fora e haja acidente!

Gás, luz e água fecharás
no fim, imediatamente.

E em tudo te comportarás
como pessoa inteligente.

Maria de Lurdes Modesto, in “A colher de pau”, p.6. Lisboa: Editorial Verbo, 1965.

- Anexo 13 -

**Atividade de identificação de um mandamento
compreendido e não compreendido e explicação dos motivos**

Atividades 1 – “Os Dez Mandamentos da Prudência”

1. Completa os dois quadros que se seguem: no quadro 1 escreve um exemplo de um mandamento que tenhas compreendido e explica por que é que o compreendeste; no quadro 2 escreve um exemplo de um mandamento que não tenhas compreendido e explica por que é que achas que não o compreendeste.

Quadro 1:

Mandamento que compreendi/percebi	Por que é que o compreendi/percebi?

Quadro 2:

Mandamento que não compreendi/percebi	Por que é que não o compreendi/percebi?

- Anexo 14 -

**Atividade de explicação dos mandamentos do texto “Os Dez
Mandamentos Da Prudência”**

2. Completa a tabela que se segue, explicando cada um dos mandamentos.

Mandamentos	Explicação
1º - Nas tomadas só tocarás com as mãos secas; olha a corrente!	
2º - O fogão de gás não acenderás sem que o conheças previamente.	
3º - Do abre-latas te servirás com muito jeito, fica ciente.	
4º - Ao lume, os cabos voltarás para a parede – é o mais prudente.	
5º - A manteiga não deixarás escurecer excessivamente.	
6º - Água fria não deitarás - é um perigo! – no azeite quente!	

7º - Tacho, panelas, encherás - mas até $\frac{3}{4}$ somente...	
8º - Se a sopa ferver, evitarás que vá por for e haja acidente!	
9º - Gás, luz e água fecharás no fim, imediatamente.	
10º - E em tudo te comportarás como pessoa inteligente.	

- Anexo 15 -

**Questão “Achaste importantes os conhecimentos que tinhas
para compreenderes melhor o texto?”**

3. Achaste importantes os conhecimentos que tinhas para compreenderes melhor o texto?

Sim ☐

Não ☐

Porquê?

- Anexo 16 -

**Atividade de explicação do significado da palavra
“prudência” e do título do texto**

4. Agora que já leste e compreendeste muito bem o texto, o que pensas que significa a palavra “prudência”? Escreve o significado que tu achas que tem e depois escreve o significado que o dicionário te dá.

O que acho que significa?	Qual o significado no dicionário?

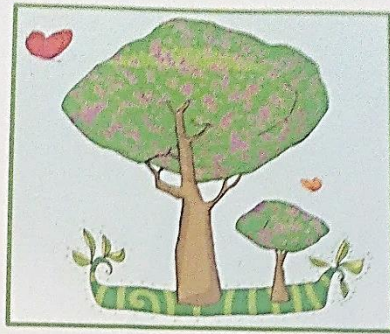
4.1 Explica o título do texto “Os Dez Mandamentos Da Prudência”.

- Anexo 17 -

Exemplos da Ficha de trabalho de realização de um texto narrativo tendo por base a imagem do texto “Sementinha”

Nomes do par: _____

- Inventar e escrever uma história sobre esta imagem. Deves escrever no máximo 20 linhas.



A árvore bebé

Era uma vez uma semente que foi plantada no solo ao pé da sua mãe, foi plantada de cinco dias antes. Depois chegou a primavera e vieram as borboletas, a árvore bebé começa a nascer, a nascer e a sua mãe ficou orgulhosa, os homens vieram regar as plantas e disseram:

- Que lindas estão as novas árvores!!!

As árvores ouviram o que eles disseram e ficaram vaidosas por o que disseram, e disseram:

- Os aqueles homens são nossos amigos elijaram - nos, eles são tão amorosos!!!

- Os homens ouviram a conversa das árvores disseram:

- Muito obrigado por nos elijar - nos nos iremos ser sempre as novas árvores!!!



E assim eles ficaram felizes para sempre.



- Anexo 18-

Exemplos da ficha de trabalho “O que pensamos que vai acontecer na história? Regista 3 ideias.”

O que pensamos que vai acontecer na história? Regista apenas 3 ideias.

"Na Quinta das Cerejeiras"



6 menina vive com o seu cão na quinta.
 É a avó vive no prédio.
 O menino com mais idade é a cunhada da menina



Nome do par: _____
 Data: 11 de abril de 2016

[Alunos F e R]

O que pensamos que vai acontecer na história? Regista apenas 3 ideias.

"Na Quinta das Cerejeiras"

Acharmos que o texto fala sobre as cerejeiras e
 as cerejeiras são umas árvores que dão frutos e
 a altura do ano que achamos que o texto se
 passa é no verão.
 Achamos que as personagens do texto vão

Nome do par: _____
 Data: 11 de abril de 2016

[Alunos P e D]

- Anexo 19 -

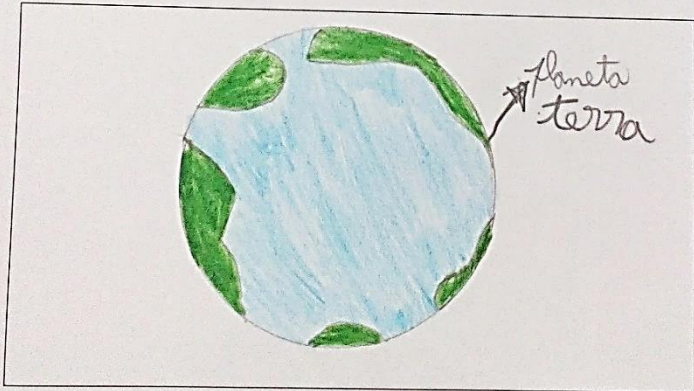
Exemplos da atividade “O que sei/penso sobre os «Astros»”

Atividade 1 – Os astros

Nome: _____ Data: 9/05/2016

1. O que sei/penso sobre os astros?
 Responde a esta questão escrevendo as tuas ideias e podes também desenhá-las no espaço abaixo, fazendo uma legenda do que desenhaste.

O planeta terra tem feições e a ciência
para respirar e os outros planetas
nao tem oxigenio.



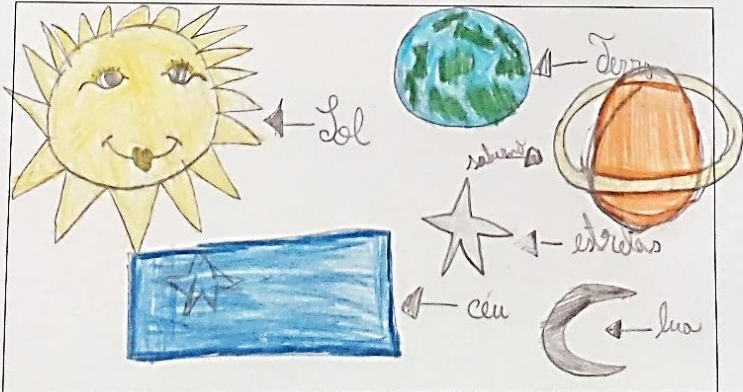
[Aluno J]

Atividade 1 – Os astros

Nome: _____ Data: _____

1. O que sei/penso sobre os astros?
 Responde a esta questão escrevendo as tuas ideias e podes também desenhá-las no espaço abaixo, fazendo uma legenda do que desenhaste.

Eu sei sobre os astros que tem a luzes com planetas
estrelas, céu, lua e sol.



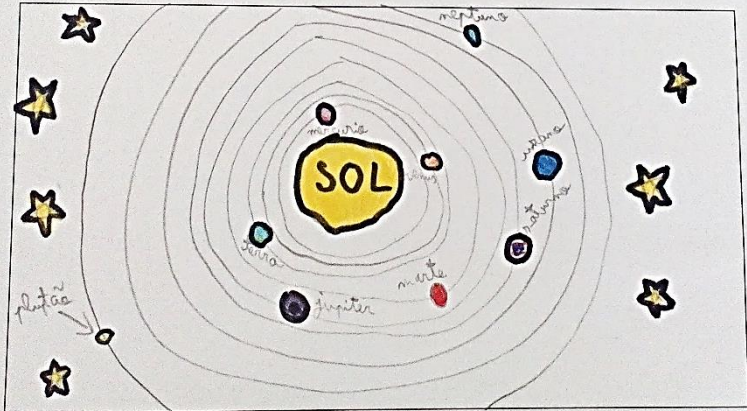
[Aluno H]

Atividade 1 – Os astros

Nome: _____ Data: 9/5/2016

1. O que sei/penso sobre os astros?
Responda a esta questão escrevendo as tuas ideias e podes também desenhá-las no espaço abaixo, fazendo uma legenda do que desenhaste.

Penso que os astros estão relacionados com o sistema solar ou com a via láctea. Talvez os astros sejam o espaço infinito. Os astros também podem ser cada planeta, cada estrela, cada galáxia.



[Aluno C]

- Anexo 20 -

Tratamento dos dados – Atividade “Quais as minhas ideias que se confirmaram?”, “Quais as minhas ideias que estavam incorretas?” e “O que aprendi de novo?”

Tratamento dos dados: Atividade “Quais as minhas ideias que se confirmaram?”, “Quais as minhas ideias que estavam incorretas?” e “O que aprendi de novo?”.
Data: 9 de maio de 2016

	Quais as minhas ideias que se confirmaram?	Quais as minhas ideias que estavam incorretas?	O que aprendi de novo?
Aluno C	“Os astros são o sistema solar ou a via lactia .”	“Os astros são cada galáxia.”	“Aprendi que o plutão é chamado planeta anão e que a Terra é conhecida como planeta azul.”
Aluno T	“Os astros são planetas”	“vivemos num astro”	“Aprendi de novo numa galáxia dominada por Via-Láctea.”
Aluno I	“Eu confirmei que os planetas e as estrelas são astros.”	--	“O que são corpos celestes. O que é a via láctica . Aprendi que o Plutão foi considerado o Planeta Anão”
Aluno L	“Os astros fazem parte do sistema solar”	“São mais pequenos do que o sol e são mais ou menos grandes. Podem ter várias formas. O astros não são redondos como os planetas.”	“Os astros são corpos celestes. As estrelas são astros luminosos. Os planetas são astros mas emitem luz própria . Plutão é planeta anão. Chamamos planeta azul a terra. A lua é um planeta secundário”
Aluno B	“Confirmei que o planeta Terra é constituído por muita água ($\frac{3}{4}$).”	“Eu disse que o sol era um astro mas é uma estrela.”	“Eu aprendi o nome dos planetas.”
Aluno P	“Os astros fazem parte do sistema solar.”	--	“O sol é a estrela mais póxima da Terra. Aprendi o nome dos panetas . O planeta Plutão é um planeta anão.”
Aluno N	“que as estrelas são astros”	“que os planetas são astros”	“Os astors são grandes e pequenos que se chamam os astros são estrelas cometas, asteroides e meteoritos...”
Aluno Q	“não sei”	“não sei”	“corpos celestes, Via-Láctea, galaxia , movimento de traslação, movimento de rotação, cometa, meteorito e astroide e a lua que é considerada planeta segundario ou satélite”
Aluno E	“Eu pensava que os astros eram estrelas depois confirmei no texto.”	--	“Aprendi que os astros também podem ser planetas. Também aprendi que a lua é planeta secundário ou satélit . Também aprendi que o plutão foi considerado planeta-anão. Aprendi o que é a Via-Láctea.”
Aluno O	“Que a terra é o nosso planeta.”	“O que pensava e não firmou foi que o espaço é o Universo.”	“Eu aprendi que os astros são os corpos celestes e existem no espaço. E que as estrelas são astros. E os outros planetas são astros mas não imitem. E o sol é uma Estrela”

Aluno M	“Universo, astros galaxias , Sol planetas, sistema solar, Via-Láctea, estrelas, Mercurio ..., terra, lua, Satélite, cometa, asteroides e meteoritos.”	“corpos celestes, movimento de translação, movimento de rotação, planeta anão e planeta secundário.”	--
Aluno J	“Eu pensava que o solo era um planeta”	“Pensava que o sol um planeta mas afinal é um estrela.”	--
Aluno G	“A terra é o nosso planeta. As estrelas são astros. Meteorito. vivemos num astro (terra). Confirmei que o planeta terra é constituído por muita água ($\frac{3}{4}$). Os astros fazem parte do sistema solar. Os planetas e as estrelas são galáxias ”	“pensava que o sol era um planeta mas é uma estrela. pensava que os astros formaram os planetas mas os planetas é que são astros. pensava que os astros eram galáxias mas os astros estão dentro de galáxias”	“os planetas fazem parte do sistema solar. O que são corpos selestes . O que é a via-láctea. Os astros são estrelas, cometas, asteroides, meuoritos . Os nomes dos planetas. O que são os astros”
Aluno D	“Eu pensava que o sol e os outros planetas só eles são astros,”	“O que eu não confirmei foi que à 8 planetas. A lua é um planeta que se considera o planeta segundario e também satélite.	“Eu aprendi o nome dos planetas o que é a via láctea.”
Aluno S	“eu pensava que o astro era uma coisa que estava no espaço e confirmei que o universo é formado pelo espaço e que astros são os corpos celestres .”	“O que eu pensei e o que eu não confirmei foi que o astro são estrelas...”	“O que são astros. O que são corpos celestres .”
Aluno R	--	“Eu pensava que os astros formaram os planetas mas os planetas é que são os astros”	“Eu aprendi de novo que o sol é uma estrela”
Aluno H	“Confirmou-se que a Terra é um planeta.”	“Não se confirmou que a estrela era um astro.”	“Aprendi de novo que os astros são corpos celestes e que os planetas fazem parte do sistema Solar.”
Aluno F	--	--	--

- Anexo 21 -

**Tratamento dos dados - Significados antecipados pelos
alunos em relação às palavras desconhecidas do texto “Os
Dez Mandamentos Da Prudência”**

Tratamento dos dados: Significados antecipados pelos alunos em relação às palavras desconhecidas do texto “Os Dez Mandamentos Da Prudência”.

Data: 17 de maio 2016

Palavras desconhecidas presentes no texto	Significados antecipados pelos alunos
“Previamente”	- “Só”; “antes”.
“Ciente”	- “fica descasado”; “estar atento”.
“Prudente”	- “mais seguro”; “mais inteligente”; “mais correto”; “mais fácil.
“Excessivamente”	“em excesso”
“Somente”	“só”; “unicamente”; “apenas”

- Anexo 22 -

Tratamento dos dados – Atividade de antecipação do significado da palavra prudência do texto “Os Dez Mandamentos Da Prudência”

Tratamento dos dados: Atividade de antecipação do significado da palavra prudência do texto “Os Dez Mandamentos Da Prudência”.

Data: 18 de maio de 2016.

Antecipação do significado da palavra “prudência”.

- “Cozinha”;
- “Regras da cozinha”;
- “Eu acho que prudência é sinónimo de cozinha”;
- “Eu acho que prudência significa as regras da cozinha”;
- “Prudência eu acho que é estar a fazer bem”;
- “Era... coisas certas, boas e bem”;
- “Ter cuidado, pensar antes de agir”;
- “Eu acho que prudência é ser exigente”;
- “O que acho que significa é inteligência”;
- “Eu acho que significa evitar os perigos”;
- “Eu acho que significa que são as regras”.

- Anexo 23 -

**Tratamento dos dados – Planificação de questões
inferenciais nas sessões**

Tratamento dos dados: Planificação de questões inferenciais nas sessões.

Data: 14, 15 e 16 de março, 11, 12 e 13 de abril, 26 e 27 de abril, 29 de abril e 9 de maio de 2016.

		Sessões					
		Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6
Subcategorias	Lugar						
	Agente						
	Tempo	- Qual pensam ser a estação do ano? Porquê?					
	Ação						
	Instrumento						
	Objeto		- Em relação à frase número 3, por que razão a autora não escreveu “Luís teve a sensação de deixar ficar para trás um pedaço da sua perna...”? (FT).				
	Categoria	- Por que será que a árvore mais					

		pequena é parecida com a árvore grande?					
	Causa-efeito		<p>- Explicar o que a autora pretendeu transmitir: “Há momentos na vida das pessoas que se cravam na carne como pregos e que alicate nenhum de lá consegue tirar.” (linhas 10 e 11) (FT)</p> <p>- “Cá está o Bigodes, Dona Amélia. Seja amiga dele, sim? E dê-lhe um bom osso todos os dias. O senhor Felisberto não leva nada por isso. Trago-lhe aqui a escova de arame. O Bigodes está habituado a ser escovado aí umas duas vezes por semana...”.</p> <p>O que podemos concluir com</p>				

			estas frases? Selecione as alternativas corretas. (FT)				
	Problema/solução						
	Sentimento/atitude		<p>- Explicar o que a autora pretendeu transmitir: “É sempre difícil abandonar a casa em que se nasceu e a que se estava habituado, tão habituado como à luz do dia ou à escuridão da noite.” (linhas 1 e 2) (FT)</p> <p>- Explicar o que a autora pretendeu transmitir: “Luís teve a sensação de deixar ficar para trás um pedaço do seu coração, que lhe iria fazer falta e que, um dia, teria de ir buscar para o repor no sítio.” (linhas 7 e 8) (FT)</p> <p>- Explicar o que a autora pretendeu</p>				

			<p>transmitir: “Um coração quer-se inteiro, não será assim?” (linhas 8 e 9) (FT)</p> <p>- Através do texto podes caracterizar o Bigodes fisicamente e psicologicamente . Para isso, preenche o quadro seguinte. (FT)</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

- Anexo 24 -

**Tratamento dos dados – Colocação de questões inferenciais
nas sessões**

Tratamento dos dados: Colocação de questões inferenciais nas sessões.

Data: 14, 15 e 16 de março, 11, 12 e 13 de abril, 26 e 27 de abril, 29 de abril e 9 de maio de 2016.

		Sessões					
		Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6
Subcategorias	Lugar						
	Agente		- Já agora quem era o senhor Felisberto, Aluno A?				
	Tempo	- Olhem, e em que altura do dia estaremos?". - "Será que as borboletas, para além da altura do dia, nos permitem tirar outra conclusão?					
	Ação			- Estará a passear a formiga? - Olhem, mas na primeira imagem, para			

				onde é que estará a olhar o caçador?			
	Instrumento						
	Objeto		- Em relação à frase número 3, por que razão a autora não escreveu “Luís teve a sensação de deixar ficar para trás um pedaço da sua perna...”? (FT).				
	Categoria	- Aluno I, e o que é que me podes dizer sobre a árvore bebé e sobre a árvore grande?”. - “Será que elas têm alguma relação entre elas, não têm...? - Quem é que me sabe dizer alguma coisa sobre aquelas duas árvores, diferentes do que já foi dito, Aluno D?					

		- Quem é que sabe por que é que a árvore pequenina podia ter nascido da árvore grande?					
	Causa-efeito	- Se em vez de estar aquela árvore grande estivesse um pinheiro, vocês diziam que a pequenina podia ter nascido do pinheiro?	- E por que é que será sido a correr, Aluno G? - Explicar o que a autora pretendeu transmitir: “Há momentos na vida das pessoas que se cravam na carne como pregos e que alicate nenhum de lá consegue tirar.” (linhas 10 e 11) (FT) - Cá está o Bigodes, Dona Amélia. Seja amiga dele, sim? E dê-lhe um bom osso todos os dias. O senhor Felisberto não leva nada por isso. Trago-lhe aqui a escova de arame. O Bigodes está habituado a	- Por que é que será que temos a formiga na água? O que é que ela terá ido fazer ao rio? A formiga ou outro animal, o que é que eles vão fazer por exemplo?			

			ser escovado aí umas duas vezes por semana...". O que podemos concluir com estas frases? Selecciona as alternativas corretas. (FT)				
	Problema/solução						
	Sentimento/atitude		- Explicar o que a autora pretendeu transmitir: "É sempre difícil abandonar a casa em que se nasceu e a que se estava habituado, tão habituado como à luz do dia ou à escuridão da noite." (linhas 1 e 2) (FT) - Explicar o que a autora pretendeu transmitir: "Luís teve a sensação de deixar ficar para trás um pedaço do seu coração, que lhe iria fazer falta e que, um dia, teria	- E como é que está a cara dele? O que é que te transmite? O que é que te parece que ele está a sentir?			

			<p>de ir buscar para o repor no sítio.” (linhas 7 e 8) (FT)</p> <p>- Explicar o que a autora pretendeu transmitir: “Um coração quer-se inteiro, não será assim?” (linhas 8 e 9) (FT)</p> <p>- Através do texto podes caracterizar o Bigodes fisicamente e psicologicamente. Para isso, preenche o quadro seguinte. (FT) (inferência de atitude)</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--

- Anexo 25 -

Tratamento dos dados – Questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”

Tratamento dos dados: Questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”

Data: 9 de maio de 2016.

- Resposta dos alunos à questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”.

	Sim	Não
Aluno C	X	
Aluno D	X	
Aluno E	X	
Aluno F	X	
Aluno G	X	
Aluno L	X	
Aluno O	X	
Aluno P	X	
Aluno R	X	
Aluno S	X	
Aluno T	X	
Aluno não identificado 1	X	
Aluno não identificado 2	X	
Aluno não identificado 3	X	
Aluno não identificado 4	X	
Aluno não identificado 5	X	
Aluno não identificado 6	X	
Aluno não identificado 7	X	

- Justificação das crianças que responderam “sim” à questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”.

	Justificação
Aluno C	“Eu acho que a resposta é sim porque assim é mais rápido aprender mais e porque assim ficamos mais sabichões.”
Aluno D	“Porque ficamos a saber melhor.”
Aluno E	“Eu acho que é importante pensar primeiro no que sabemos para depois aprendermos mais sobre ele porque assim passamos as ideias que já sabemos.”
Aluno F	“Sim. Porque podemos saber mais coisas importantes e assim temos mais ideias.”
Aluno G	“porque se não pensarmos primeiro, nós fazemos mal.”
Aluno L	“Sim, porque assim é muito mais facil compreender para responder as perguntas que a professora faz!”
Aluno O	“Porque os astros são os planetas terra”
Aluno P	“Eu acho importante perimeiro , porque assim aprendemos mais e sabemos mais.”
Aluno R	“Sim, se nós soubermos primeiro o tema é melhor porque depois não percebemos.”
Aluno S	“Sim, porque assim sabemos ainda melhor e conseguimos aprender mais.”
Aluno T	“Sim, porque se aprendermos mais informações já sabemos mais sobre o tema.”
Aluno não identificado 1	“Eu escolhi sim, porque se sobermos mais podemos fazer mais coisas.”
Aluno não identificado 2	“Eu respondi Sim, porque depois nas perguntas e erramos.”
Aluno não identificado 3	“Sim nós temos de saber o tema”
Aluno não identificado 4	“Sim, porque assim descobrimos mais sobre a materia .”
Aluno não identificado 5	“Eu respondi sim porque devemos pensar primeiro e aprendemos mais coisas.”
Aluno não identificado 6	“Sim, porque assim é mais fácil de aprender.”
Aluno não identificado 7	“Sim, porque se não pensarmos no que sabemos é mais difícil compreender novas informações desse tema.”

- Anexo 26 -

**Tratamento dos dados – Atividade de identificação de um
mandamento compreendido e não compreendido e
explicação dos motivos**

Tratamento dos dados: Atividade de identificação de um mandamento compreendido e não compreendido e explicação dos motivos.
Data: 17 de maio de 2016.

	Mandamento que compreenderam	Motivo
Aluno A	1º	"Eu compreendi porque se eu não sober mescher posso-me queimar."
Aluno B	5º	"Eu percebi porque se nós deixarmos a manteiga a escurerer ."
Aluno C	1º	"Eu compreendia porque já sabia que tocar na tomada com as mãos molhadas é perigoso, pode-se apanhar um choque elétrico."
Aluno E	1º	"Eu na frase compreendi que se tocarmos na tomada com as mãos molhadas podemos apanhar um choque."
Aluno F	1º	"Eu percebo porque só podemos mecher com as mãos secas se mechermos com as mãos molhadas apanhamos um choque."
Aluno G	1º	"eu percebi que não se pode tocar na tomada com as mãos molhadas senão apanhamos um choque"
Aluno H	8º	"Porque eu percebi que vai haver acidente se a sopa sair fora."
Aluno I	1º	"isso quer dizer que quando temos as mãos molhadas não podemos mecher nas tomadas porque podemos apanhar um choque."
Aluno J	5º	"Eu não percebi porque a manteiga não se deve deixar escurecer."
Aluno L	2º	"eu percebi porque não podemos mexer em nada sem sabermos como mexer."
Aluno M	3º	"Eu intendi porque temos de ter cuidado a abrir."
Aluno N	1º	"eu compreendi porque se tivermos as mãos molhadas apanhamos um choque"
Aluno O	1º	"Eu percebi que se nos formos com a mão molhda nós apanhamos um choque"
Aluno P	2º	"Eu compreendi porque não vamos acender o fogão sem o conheceres."

Anexos

Aluno Q	1º	“Eu percebi que temos de desligar a tomada antes de tocar, com as mãos secas.”
Aluno R	9º	“Eu compreendi porque nós temos sempre de poupar gás, luz e água.”
Aluno S	1º	“eu percebi porque se nós tocarmos com as mãos molhadas apanhamos um choque”
Aluno T	10º	“porque temos que ser todos inteligentes”
Aluno V	1º	“Eu compreendi, porque nunca se toca numa corrente elétrica com as mãos molhadas .”

	Mandamento que não compreenderam	Motivo
Aluno A	--	--
Aluno B	7º	“Eu não percebi porque nós temos de enxer até $\frac{3}{4}$ somente.”
Aluno C	5º	“Eu não percebi porque não sabia que a manteiga escurecia.”
Aluno E	5º	“Eu na frase não compreendi o que é que queria dizer «escurecer excessivamente».”
Aluno F	2º	“Eu não percebo porque como é que ia acender o fogão”
Aluno G	5º	“Eu não précebi porque não sei o que acontece à manteiga quando ela fica escura.”
Aluno H	--	--
Aluno I	7º	“não percebi porque é que só se pode encher $\frac{3}{4}$ somente...”
Aluno J	7º	“Eu não persevi que os tachos devem até $\frac{3}{4}$.”
Aluno L	5º	“eu não entendi porque não sei o que acontece à manteiga quando fica escura.”
Aluno M	--	--
Aluno N	6º	“Porque nunca ouvi falar e não sei o que acontece”

Aluno O	5º	“Eu não sei o que aconteceu á manteiga”
Aluno P	1º	“Eu não percebi porque não sei as consequencias que pode provocar.”
Aluno Q	4º	“Eu não percebi porque «Ao lume os cabos voltarás para a parede...» não faz sentido”
Aluno R	3º	“Eu não percebi porque outras pessoas pode não estás cientes.”
Aluno S	3º	“eu não percebi porque não sei o que que acontece”
Aluno T	5º	“Eu não sei o que acontece à manteiga quando escurece.”
Aluno V	3º	“Eu não percebi, porque toda agente sabe esta informado, que do abre-latas pode cortar.”

- Anexo 27 -

Tratamento dos dados – Questão “Achaste importantes os conhecimentos que tinhas para compreenderes melhor o texto?”

Tratamento dos dados: Questão “Achaste importante os conhecimentos que tinhas para compreenderes melhor o texto?”

Data: 18 de maio de 2016.

- Resposta dos alunos à questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”.

	Sim	Não
Aluno A	X	
Aluno C	X	
Aluno E	X	
Aluno F	X	
Aluno L	X	
Aluno M		X
Aluno O	X	
Aluno R	X	

- Justificação das crianças que responderam “sim” à questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”.

	Justificação
Aluno A	“Porque se não soubéssemos responder às perguntas as professoras ficavam aborrecidas comigo.”
Aluno C	“Porque se eu não soubesse tinha que ir ao dicionário e demorava mais tempo. Também porque assim era mais fácil responder às perguntas.”
Aluno E	“Eu acho importante os conhecimentos que tinha para compreender melhor o texto, porque...”

Aluno F	“Porque se são soubesse o que queria dizer o texto, não conseguia fazer as perguntas nem compreender o texto.”
Aluno L	“Porque senão nós não conseguíamos perceber o texto nem conseguíamos fazer os exercícios e tínhamos que ir ao dicionário.”
Aluno O	“Sim porque se não sabia as respostas...”
Aluno R	“Porque se eu não soubesse não compreendia.”

- Justificação da criança que respondeu “não” à questão “Achas que é importante pensarmos primeiro no que sabemos sobre um tema para depois aprendermos mais informações sobre ele?”.

	Justificação
Aluno M	“Porque o que eu sabia não bastava para eu entender”.

